La formación de docentes en América Latina

perspectivas, enfoques y concepciones críticas



Rosa María Torres Hernández

Daniel Lozano Flórez

(Editores académicos)

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

CRESUR
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

La formación de docentes en América Latina

perspectivas, enfoques y concepciones críticas

Rosa María Torres Hernández

Daniel Lozano Flórez

(Editores académicos)

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

CRESUR
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN AMÉRICA LATINA
Perspectivas, enfoques y concepciones críticas

Primera edición, noviembre de 2019

Luis Bonilla-Molina
Jorge Hernán Marín Maya
Orlando Pulido Chaves
Rodrigo Castillo Aguilar
Laura Arese
Johana Méndez Sarmiento
Catalina Rodríguez-Amaya
María Dolores Covacevich
Catalina Rodríguez-Amaya
Mario Ramírez-Orozco
Mariana Frechtel
Rafael Lucio Gil
Marco Fidel Vargas Hernández
Daniel Lozano Flórez
María Eugenia Parodi Bartora
Elizabeth Castillo Guzmán
Paulo Emilio Oviedo
Rosa María Torres Hernández
Marcela Contreras Avellaneda
Lorena Chacón Ortiz
Mauricio Páez Ochoa
Esperanza Hernández Delgado

Editores académicos
Rosa María Torres Hernández
Daniel Lozano Flórez

Coordinación editorial
Ruth Milena Páez Martínez

Corrección de estilo
Aida Jiménez Martínez

Ilustración de carátula
CLACSO

Diagramación
Andrés Jerónio Pérez Gómez

ISBN digital: 978-607-8671-15-1

Presente edición
La formación de docentes en América Latina Perspectivas, enfoques y concepciones críticas (Chiapas, noviembre de 2019).

ISBN: 978-607-8671-15-1

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa Carretera Municipal Tecnológico-Copalar Km 2.200 | Comitán de Domínguez, Chiapas | CP: 30037. | web: www.cresur.edu.mx

Perfiles profesionales de los editores académicos

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

Es doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN). Además, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I, perfil PROMEP. Ha sido presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y Miembro del Comité Directivo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Profesora e investigadora de la planta académica de la UPN, donde ha desarrollado su labor docente y de investigación en el Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación en la UPN, perteneciente al Área Académica 1. Sus líneas de trabajo en investigación incluyen la Formación docente y narrativa autobiográfica y el Análisis de prácticas en instituciones escolares.

DANIEL LOZANO FLÓREZ

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor (Candidato) en Estudios Políticos de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente, Docente e Investigador del programa de Maestría en Docencia, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá D. C. Miembro de los grupos de investigación "Pedagogía, Cultura y Formación Docente" de la Universidad de La Salle, y "Formación Docente y Pensamiento Crítico" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Ha sido Miembro del Consejo Superior de la Universidad de La Salle y Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNISALLE. Sus líneas de trabajo en investigación incluyen la Educación rural, el Análisis de políticas públicas en educación y el Derecho a la educación.

CONTENIDO

Segunda parte
perspectivas, enfoques y concepciones de la formación docente y el pensamiento crítico en la región

INTRODUCCIÓN

Esta obra forma parte de la producción de conocimiento que el Grupo de Trabajo de CLACSO Formación docente y pensamiento crítico promueve. En esta oportunidad, para este primer volumen se recogen las reflexiones críticas y los posicionamientos decantados de los participantes en la Segunda Escuela Internacional de Posgrados en Educación: Tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensamiento crítico, bajo la temática *La formación de docentes en América Latina. Perspectivas, enfoques y concepciones críticas.* Este volumen, así como el segundo, pueden consultarse para estudio e incluso a manera de "estado del arte". Esta Escuela fue organizada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá y el mismo Grupo de Trabajo de CLACSO. Este evento académico se realizó en la Universidad de La Salle, entre los días 7 y 12 de mayo de 2018 en Bogotá D.C.

El libro centra su atención en los análisis de la formación desde la investigación. En este sentido, es necesario destacar la relación que el grupo establece entre formación docente y pensamiento crítico, ya que existe una tendencia a considerar este tipo de formación desde la perspectiva del deber ser; se ve a la formación de los profesores a partir de modelos normativos o prescriptivos, lo que provoca un vaciamiento de su complejidad y obtura la posibilidad de reconocer la formación en sus diversas aristas (pedagógica, didáctica, ontológica, ética, etc.) y a los docentes en sus múltiples espacios de construcción de significaciones: la región, la localidad o el barrio, como escenarios donde se despliega su experiencia, su práctica y sus saberes.

Interesa reconocer las perspectivas y enfoques de la formación docente en la región Latinoamericana. En este sentido, son parte de este libro textos que aportan elementos para nuevas lecturas desde la pedagogía de la memoria, la mirada decolonial, la educación para la paz, entre otras. Asimismo, se recuperan las tradiciones del pensamiento de América Latina que, como en el caso de Paulo Freire, contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito educativo. Así, se ratifica que la formación implica un saber hacer, pero también requiere adquirir marcos de pensamiento y juicio.

Lo anterior comprende, por un lado, mostrarse de acuerdo con aquellos planteamientos que destacan el sentido histórico de las diferencias culturales, la subalterización y el colonialismo de nuestros países; y por otro, la emergencia de los excluidos, de los vulnerables (indígenas, mujeres, afrodescendientes, migrantes, entre otros) lo que abre la perspectiva de una formación en la diversidad.

Hemos de decir también, que esta obra da cuenta del enlace entre la formación de los profesores y los procesos culturales, sociales y políticos de nuestro tiempo, así como de la variedad de experiencias que van constituyendo el campo de la formación y su vínculo con el pensamiento crítico en la región. Esta sencilla observación nos indica que el libro presenta una trama donde reflexiones, análisis y experiencias favorecen el pensamiento crítico sobre la formación, apelando al rigor teórico, pero también al espíritu transformador de la sociedad que impulsa el desarrollo del pensamiento crítico a través de numerosas mediaciones y para la heterogeneidad de contextos.

La observación anterior se relaciona con la investigación desde la perspectiva del pensamiento crítico como asunción de la tarea de construir nuevas formas de análisis y revisión de las regulaciones contemporáneas de la educación, particularmente las que tienen que ver con la formación docente. Es decir, de plantearse un quehacer de la formación desde otras perspectivas, y desde territorios concretos.

La publicación se ha organizado en tres partes:

1. Contextos de la formación docente y el pensamiento crítico.
2. Perspectivas, enfoques y concepciones de la formación docente y el pensamiento crítico en la región.
3. Contexto social y político actual de la formación docente en América Latina y el Caribe.

Iniciamos con la primera parte, denominada las **Contextos de la formación docente y el pensamiento crítico** porque, como se advierte, para comprender mejor el tema que nos ocupa es relevante saber cómo se han conformado históricamente la formación docente y el pensamiento crítico en la región, lo que remite en este caso a tiempos y espacios constituidos desde el siglo XIX. Así lo plantea Rodríguez en su trabajo *La actitud crítica: una posibilidad para pensar las reformas a la docencia contemporánea en Colombia*, en relación con los procesos de reforma a la docencia en Colombia a partir de dos momentos, que la autora caracteriza como problemáticos dada la escasez de profesores. El primero, entre finales del siglo XIX y la primera mitad del XX; el segundo, en las postrimerías del siglo XX. En realidad, se pone en acento en este último momento, destacando el señalamiento sobre la falta de calidad y la participación de expertos, así como de la opinión pública que coloca al docente como la causa principal de los problemas en la educación de niñas, niños y jóvenes, pero, de manera paradójica, lo considera al mismo tiempo como la solución. Parece necesario, según la autora, el reconocimiento de la experiencia de los docentes desde una perspectiva alternativa, apoyándose en el movimiento pedagógico, la expedición

pedagógica y el atlas pedagógico como escenarios de creación para el reconocimiento de los trayectos de los profesores, desplazando a la investigación.

Los textos correspondientes a esta parte continúan con el texto titulado *La formación docente en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad*, elaborado por Luis Bonilla-Molina, quien plantea que las revoluciones industriales han impactado el desarrollo de la escuela, la formación de los docentes y el desarrollo de los sistemas escolares. En el caso particular de la cuarta revolución industrial, actualmente en curso, destaca el desarrollo alcanzado por las tecnologías de la información y de la comunicación, y su aplicación en el campo de la educación. Asimismo, señala como elementos característicos de esta época: la adopción de una formación centrada en las áreas del conocimiento de interés para la prueba PISA, la cual ha convertido este conocimiento en el principal fin de la educación y del proceso de enseñanza; el desarrollo de procesos de formación sin la presencia física del docente e, incluso, desde el lugar de residencia del estudiante. A juicio del autor, esta nueva realidad educativa produce tensiones en la formación de los docentes, sobre todo por la instrumentalización del trabajo en el aula que está operando, debido a la importancia que han adquirido el uso de las tecnologías y la evaluación, mediante la aplicación de pruebas estándar; hechos que entran en tensión con las expectativas actuales en materia de actualización de la visión humanista relacionada con la construcción de ciudadanía y el desarrollo del ser humano.

El análisis de estas nuevas realidades conducen al autor a plantear que está ocurriendo una crisis civilizatoria, en cuyo origen han intervenido como factores determinantes el cambio tecnológico, el surgimiento de la inteligencia artificial, hechos que demandan nuevos desafíos epistémicos a la sociedad y, en el caso de la formación de docentes, un resituarnos pedagógico y la ejecución de procesos conducentes a la actualización de la formación docente, tanto la inicial como la que se lleva a cabo con los profesores en ejercicio. Así las cosas, en la actualidad, considera el autor, la formación de los docentes desempeñará un rol de capital importancia en la redefinición de la escuela como espacio de aprendizaje, consideración que lo lleva a plantear las siguientes pistas en relación con la formación de los profesores: redimensionar el perfil del docente, de tal forma que deje de ser quien más sabe y pase a ser aquel que posee mayores habilidades para armonizar las distintas inteligencias y la multiplicidad de aprendizajes que convergen en el aula; formar al maestro como comunicador de lo nuevo en el aula; capacitar al profesor, de tal forma que su práctica de aula privilegie el aprender a aprender y la resolución de problemas; lo universal debe expresarse en clave local y la localidad debe emerger conectada a lo global, insistir en la dialéctica de lo local con lo global; conocer y defender el adecuado manejo de la cultura propia; pasar del currículo cosificado a estándares por año, nivel y modalidad; prácticas de aula con

énfasis disciplinar, pero articulado a procesos transdisciplinarios que conduzcan a la transformación de la realidad.

A continuación, en el texto titulado *Contexto social y político de la formación docente en América Latina y el Caribe. Reflexión ético-política sobre la educación rural*, elaborado por Jorge Hernán Marín Maya, se destaca la persistencia de problemas sociales en los países de América Latina, que se convierten en factores de las desigualdades sociales y educativas existentes, los cuales afectan con mayor severidad a la población que habita en las zonas rurales. En su análisis, el autor ubica esta situación en el contexto de los procesos de colonización desarrollados en estos territorios por algunos países europeos y, posteriormente, de la dominación ejercida por los Estados Unidos. En opinión del autor, el colonialismo desarrollado en la región se ha extendido al ser, el saber, el poder y el territorio, y sugiere para su análisis tener en cuenta, como contexto, la crisis mundial existente en materia de civilización, institucionalidad, humanidad y ecología.

Precisamente, la llamada crisis civilizatoria, fundada con el capitalismo, el desarrollo, el consumo y sus diversas formas de expresión, figura entre las principales causas de la construcción social de la exclusión que ha operado, la cual afecta de manera particular a la población campesina, afro e indígena. Además, ha traído consigo la crisis ecológica e institucional, así como el surgimiento de tensiones en los contextos nacional-global, evidenciada en la fragmentación de los sistemas políticos, la desarticulación entre la riqueza y el poder, la revalorización de la etnia y de la cultura, y la presión ejercida por la población sobre recursos naturales de interés global. Otra de las tensiones a la cual se refiere el autor se presenta entre los contextos nacional-local, evidenciada en la primacía de lo central sobre lo local, la coexistencia de una gran riqueza ambiental y cultural junto con la pobreza a nivel social, la preponderancia de la representación sobre la participación, y el estímulo a la iniciativa privada en detrimento de lo público. La tercera tensión la relaciona con las situaciones que afectan a las comunidades rurales locales, entre las que se destaca la imposición de la planeación sobre las iniciativas locales. Finalmente, el autor expresa su preocupación por las pedagogías que actualmente orientan los procesos educativos en la escuela y la formación de docentes, y plantea su opción por el desarrollo de un pensamiento crítico, como alternativa para definir los fines de la educación, el proyecto de sociedad que se requiere y el tipo de persona que se debe formar en las instituciones educativas.

Siguiendo con el desarrollo de la temática propia de esta parte, se presenta el texto titulado *Formación docente y pensamiento crítico en contextos de "calidad educativa" a la luz de los nuevos paradigmas*, elaborado por Orlando Pulido Chaves. El autor, con base en algunos paradigmas emergentes, hace una reflexión sobre el pensamiento crí-

tico. En el desarrollo de esta reflexión se hace referencia a los conceptos de autopoiesis, biopedagogía, complejidad, pensamiento borroso, pensamiento holográfico, así como a la teoría del caos y al pensamiento de Gramsci. Igualmente, el autor se ocupa del análisis de las implicaciones del pensamiento crítico en la formación de docentes, para lo cual tiene en cuenta los lineamientos de política educativa internacional y la forma en la que estos son adaptados en los escenarios territoriales nacional, regional y local. Hay que mencionar, además, que en la reflexión se trata el caso de Colombia y del Distrito Capital, mediante el examen de elementos de la política neoliberal, especialmente en aspectos relacionados con la calidad de la educación, la privatización y la evaluación educativa.

En este contexto, el autor plantea unas interrogantes relacionadas con la viabilidad del pensamiento crítico en las instituciones que integran los sistemas educativos, en la construcción de las políticas educativas, el cambio educativo, la superación de la expresión armada del conflicto y la construcción de la paz. Con respecto a esto, se destaca que el pensamiento crítico se ha sustituido por un pensamiento teleológico positivista, de gran influencia en la formación del profesorado, una de cuyas consecuencias es que aleja al docente de los procesos de construcción de la sociedad y del desarrollo de proyectos contrahegemónicos o alternativos y lo sitúa como agente estratégico para la ejecución de políticas educativas internacionales y nacionales, y el logro de resultados, especialmente en materia de calidad de la educación. Adicionalmente, en relación con el profesor y el desempeño de la función docente, señala que esta se lleva a cabo en los escenarios creados por la denominada aula global, el fomento y desarrollo de los edunegocios y de las eduempresas, alternativas que propenden por la privatización de la educación, con graves consecuencias para los docentes, especialmente respecto a las condiciones laborales, el contrato laboral, la remuneración y el desarrollo profesional.

La segunda parte corresponde a **Perspectivas, enfoques y concepciones de la formación docente y el pensamiento crítico en la región**. Se trata de las diversas maneras de estudiar la materia que nos ocupa, de esta forma se presenta a los lectores algunas de las aristas del conocimiento actual en el campo de la formación docente que, sin duda, guían los esfuerzos de los investigadores, en tanto incrementan el horizonte de comprensión de la formación de docentes. Bajo esta perspectiva Gil, en su texto *Violencia simbólica y formación docente transformadora: Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido*, vuelve –como ya lo han hecho otros– al encuentro de un clásico, tomando como piedra de toque el mensaje de Freire en su obra *Pedagogía del Oprimido* para analizar la formación docente desde la perspectiva epistemológica que les preside. La ruta de estudio por la cual transita el autor es la de un breve análisis de la violencia simbólica; parte de la idea de que la violencia simbólica pervierte los

procesos educativos y, por ende, la formación docente. El análisis de Gil desemboca, a la luz de las ideas inspiradoras de Freire, en la necesaria recuperación de la persona ante un orden resistente al cambio, en este sentido, en la humanización del quehacer docente para una sociedad equitativa y con sentido histórico.

De la misma manera que Gil, Arese en *Pedagogía de la memoria en la corriente discontinua de la educación popular*, retoma a Freire entre otros enfoques, en el examen de la capacidad de la pedagogía de la memoria para acopiar legados de la educación popular, asimismo, del potencial de ofrecer contribuciones teóricas en la construcción de nuevos horizontes en la formación docente. La descripción de lo que el autor presenta sería incompleta si no precisamos que la pedagogía de la memoria ratifica que los profesores son sujetos que se constituyen desde tramas sociales y producen sus espacios de enunciación desde sus territorios, de tal suerte que los sujetos pedagógicos se articulan desde identidades colectivas múltiples. Aunado a lo anterior, el autor establece el vínculo pedagógico que da voz a los sujetos subalternizados. Planteada así la cuestión, la pedagogía de la memoria apunta hacia la reconstrucción de una educación pública y popular en oposición a la meritocratización.

Aquí hemos de referirnos al trabajo de Hernández, *Educación para hacer las paces y pensamiento crítico*, en el que la autora centra su atención en la educación para la paz o educación para la vida, vista como teoría y práctica que permite tender puentes entre la academia y la construcción de la paz desde un análisis crítico de la realidad. Se trata de un ejercicio que relaciona los procesos escolares y las realidades de los sujetos que la conforman, con el objetivo de socializar la experiencia de los sujetos para, desde las comunidades, comprender los fenómenos y contribuir a la transformación de realidades abyectas y de enfrentamiento. Además, la autora considera, de cara al contexto colombiano de violencia, que la educación para la paz da cauce, entre otras cosas, "al cierre del ciclo de violencias, la implementación en el posacuerdo y el avance hacia la reconciliación".

Desde la perspectiva decolonial, Castillo en su documento *Repensando otras formas de educar: hacia la construcción de una formación docente crítica, decolonial* e *incluyente* recorre un camino cuya pretensión es abordar la decolonialidad y la educación crítica desde la práctica cotidiana de los docentes. Castillo va, en primera instancia, a los elementos contextuales actuales de la educación institucional; en segunda instancia, aborda el currículum oculto, para finalmente presentar una experiencia de trabajo con docentes en la que se remite a dos elementos sustantivos de la formación: cuerpo y emociones a partir de los constructos de la teoría de la Gestalt. La exposición de Castillo del trabajo con los profesores permite reconocer los alcances del cuerpo, las emociones, la experiencia y las diversas subjetividades culturales en la formación

docente que no solo se funde en discursos críticos, sino que actúe, como lo indica el autor, en "l@s otr@s y nostr@s mism@s".

En otro ángulo, Chacón y Páez presentan el texto *Tras las huellas de la colombianidad desde la cartografía social* en el que exponen el concepto de colombianidad, basándose en la perspectiva metodológica de la cartografía social con el propósito de descubrir los fenómenos culturales en las realidades locales de tipo urbano. Los autores toman como referente la experiencia desarrollada con la comunidad del Instituto Técnico Laureano Gómez de la localidad de Engativá, en la ciudad de Bogotá, donde recuperan los relatos de integrantes de la comunidad. De tal suerte que en la deconstrucción de la colombianidad se recurre a la recuperación desde las diversas perspectivas de la cultura colombiana, pero fundamentalmente desde las narraciones en la comunidad que acercan a la comprensión, como lo señalan Chacón y Páez, de los imaginarios de los procesos de lo local, sin dejar de lado la proyección en micro del desarrollo nacional.

El artículo de Ramírez hace hincapié en que la perspectiva urbana que prima en la formación de los docentes afecta los procesos de formación del docente rural, debido a que contiene un tinte civilizatorio. De aquí que se pregunte: ¿es necesaria una filosofía rural que implique cosmogonías y valores campesinos? Seguidamente, el autor reconoce la importancia de formular una propuesta en la que el tiempo escolar se adecúe a la ruralidad. Se trata, dice Ramírez, de: "introducir la ralentización consciente de procesos cotidianos dentro de la escuela, en el tiempo libre y en las rutinas hogareñas". Esto implica la desaceleración de los momentos de diálogo, la escucha entre las partes y el silencio para la reflexión. De esta manera, se va más allá del currículo cerrado y se reconocen los intereses de los estudiantes. En ese escenario los docentes rurales serán los primeros en aceptar que los tiempos rurales no son iguales a los de la ciudad, y con ello tener conciencia del tiempo rural.

Prosiguiendo con la exposición de esta parte, se presenta el texto titulado *Liderazgo docente y justicia social. Aproximaciones desde la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia*, elaborado por Johana Méndez Sarmiento, el cual destaca que, en Colombia, una de las políticas educativas formuladas por el gobierno nacional está relacionada con la enseñanza del inglés. Además de esto, destaca que la proficiencia en el dominio de esta lengua extranjera se concibió como un elemento clave en la adquisición de las habilidades que requiere la población, especialmente los jóvenes, para desenvolverse en el mundo global. Sin embargo, destaca la autora, después de más de una década de haberse puesto en marcha esta política, los resultados alcanzados no corresponden con lo esperado, razón por la cual se han hecho reformulaciones. El estudio y reflexión de la política de bilingüismo adoptada en Colombia, lo inicia la

autora con una alusión al *Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia 2004 – 2019*, el cual señala que no contó con una estrategia precisa de capacitación de docentes y de elaboración de materiales educativos y de recursos pedagógicos adecuados para la enseñanza de esta lengua, hechos que toma como indicadores del fracaso de la política.

A continuación, destaca la autora que de las limitaciones que presentó la política pública de bilingüismo se ocupó el *Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010 – 2014*, el cual tuvo como elemento novedoso la puesta en marcha de acciones de formación de docentes en el nivel de maestría y el diseño de materiales educativos adecuados. También destaca la autora que la formación de docentes, especialmente, como investigadores, ha contribuido a la cualificación del perfil profesional del profesor y al ejercicio de un liderazgo en la escuela que le ha permitido el mejoramiento de los procesos de enseñanza, lo cual es fundamental en la formación de las competencias requeridas por los jóvenes en la época actual. La importancia otorgada al liderazgo del docente, la autora lo ilustra con las experiencias en Reino Unido y España. El análisis de la autora concluye con el planteamiento de los aportes del liderazgo a la construcción de la justicia social, la cual asocia con la formación de estudiantes que tengan los saberes y habilidades para desenvolverse en la sociedad global, así como en el cambio en las mentalidades de los actores de la escuela, en el avance en la construcción de la democracia y en el establecimiento de nuevos estándares de desarrollo profesional de los profesores. Asimismo, se plantea un importante reto que debe atender la escuela: la identificación de líderes y su adecuada formación.

Agregado a lo anterior, se encuentra el texto titulado *La actitud crítica: una posibilidad para pensar las reformas a la docencia contemporánea en Colombia*, elaborado por Catalina Rodríguez-Amaya, en el cual la autora realiza, en un primer momento, un análisis crítico de los procesos de reforma a la docencia llevados a cabo en Colombia entre el final del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, periodo caracterizado por la escasez de docentes; luego, en un segundo momento que sitúa hacia el final del siglo XX y que se extiende hasta la actualidad, la autora plantea que la principal problemática de estos años es la calidad de los docentes. El análisis de la autora se complementa con la formulación de interrogantes a la docencia, entre las cuales destacan aquellas referidas a lo que se hace, a la forma de relacionarse con lo que existe y con la identificación de todo aquello que se encuentra involucrado en la búsqueda de nuevas formas de gobernarse. El análisis crítico realizado por la autora y el planteamiento de las interrogantes a la docencia tiene como referente teórico el concepto de gubernamentalización planteado por Foucault.

Así las cosas, las reformas a la docencia son entendidas por la autora como una estrategia de gobierno que ha producido regulaciones al quehacer de los maestros, generándoles un conjunto de disposiciones, supuestos y categorías que les han definido lo que son y lo que hacen. Esta consideración es el punto de partida de la autora para la elaboración del análisis crítico que realizó, mediante el cual cuestiona dichas reformas y las disposiciones, supuestos y categorías que estas contienen. Asimismo, en el texto se destaca que el docente tiene la posibilidad y debe pensarse de otro modo. En este contexto, las interrogantes y reflexiones críticas de la autora sobre el presente de la docencia en Colombia permiten comprender la reforma como una estrategia de gobierno que ha generado nuevas regulaciones al quehacer del profesorado, entre las cuales destaca el pago de incentivos por el desempeño, las políticas de formación, evaluación y desarrollo profesional docente, así como la recualificación de los saberes y experiencias de los maestros, y la introducción de nuevas perspecivas en relación con la educación, la escuela y el docente.

Además de estas reflexiones y en desarrollo de esta parte, se presenta el texto titulado *El Instituto Nacional de Formación Docente y sus políticas de formación en alfabetización inicial en Argentina: contexto sociopolítico actual y vínculos con la formación docente en América Latina y el Caribe*, elaborado por Mariana Frechtel, en el que la autora hace un análisis de las características que tuvo la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en Argentina, fundado por la Ley de Educación Nacional No. 26.206, promulgada en el año 2006. La autora considera que la fundación de este Instituto hizo parte de los cambios de la época, introducidos a las políticas educativas argentinas formuladas bajo las orientaciones del neoliberalismo. En el caso de la formación de docentes, este cambio de concepción en la orientación de la política educativa, producido cuando iniciaba el siglo XXI, obedeció al reconocimiento de la necesidad de tener nuevas alternativas de atención a los problemas del sector educativo y al hecho que la descentralización puesta en marcha en los años noventa del siglo pasado, redujo el nivel central del gobierno al ejercicio de las funciones de evaluación y, además, fragmentó y precarizó la formación docente. Así, en este contexto fue que, en opinión de la autora, se produjo la expedición de la Ley de Financiamiento Educativo, la cual recuperó la centralidad del Estado y priorizó el mejoramiento de las condiciones laborales y salariales de los docentes, y la creación del Programa Nacional de Renovación Pedagógica y del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

En este contexto, el análisis de la autora rescata la característica nacional del Instituto y de sus funciones, relacionadas, por un lado, con la articulación del sistema de formación y el ejercicio de la regulación de la política de formación docente, teniendo en cuenta la unidad curricular y las diferentes perspectivas federales y, por otro lado, el desarrollo de las acciones de formación inicial y continua. Del nuevo proceso de

educación de los docentes se hace énfasis en lo relacionado con la alfabetización inicial, de la cual se plantea que fue vinculada en los nuevos planes de estudio para la formación de docentes de nivel inicial, primario y de educación especial, mediante la incorporación de la unidad curricular, lo cual se evidencia en los procesos de formación continua, especialmente en el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial, dirigido a docentes, directivos e integrantes de los equipos técnicos provinciales, y en la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial, orientada a los docentes en ejercicio.

Esta parte se cierra con el texto titulado *Sexualidad y tradiciones pedagógicas en la formación docente: tradición normalizadora y feminización de la matrícula*, elaborado por María Dolores Covacevich, en el cual la autora se ocupa del análisis de la formación de docentes en Argentina, iniciada hacia finales del siglo XIX. En el desarrollo de este análisis la autora tiene en cuenta, como parte del contexto, el origen e institucionalización de la escuela, de lo cual destaca el origen positivista de esta y su compromiso con el desarrollo de las ideas de progreso y de orden. Además de esto, la autora centra su atención en el estudio de la formación de docentes iniciada en este país hacia el final del siglo XIX, dándole prioridad al reconocimiento de la tradición normalizadora y disciplinadora, y a la feminización de la profesión docente, respecto de lo cual dice que la docencia en sus inicios fue considerada como una actividad femenina que daba continuidad a las tareas del hogar, sobre todo de aquellas relacionadas con el ejercicio de las funciones maternales, del cuidado y de la limpieza.

Por otra parte, la idea de normalización la asocia con la perspectiva que concibió al docente como un modelo; como un referente en la sociedad, el cual debe ser imitado. Así, plantea que fue como surgió la idea de normalización, pues el docente debía tener una conducta intachable, ser moral, cultural y sexualmente “normal” y, además, en concordancia con las prescripciones de la higienización en boga por aquella época; del docente se esperaba pulcritud, buena salud y limpieza. De esta idea de lo normal se derivó, parcialmente, su autoridad. En el análisis realizado por la autora se destaca, además, la perspectiva sexista que ha tenido la profesión docente, la cual se encuentra relacionada con la idea de normalización expuesta, la cual condujo a la validación y al reconocimiento social de expresiones como “la señorita maestra”. La autora concluye señalando que en el oficio docente ha predominado la integración de una fuerza de trabajo disciplinada, con una evidente subordinación de género.

La tercera parte de este libro aborda el **Contexto social y político actual de la formación docente en América Latina y el Caribe**. Hace parte de este capítulo el documento de Contreras: *Políticas actuales de evaluación docente en Colombia*. Dicho texto destaca el momento en el que se promovió la evaluación de los docen-

tes, su desempeño en los procesos de enseñanza asociada al incentivo y el desarrollo profesional. La autora retoma y cuestiona así uno de los tópicos torales para América Latina en la primera década del siglo XXI. Considera, además, tomar en cuenta el contexto en que se lleva a cabo la práctica pedagógica dada la particularidad de las comunidades y el conocimiento de los profesores sobre la población con que trabajan, con el fin de que la evaluación sea una herramienta para el desarrollo profesional docente.

Además de lo anterior, esta parte incluye el texto titulado *Educación rural y buen vivir*, elaborado por Marco Fidel Vargas Hernández, el cual inicia con una reflexión donde se destaca que, históricamente, los territorios rurales de Colombia han sido el lugar que evidencia con mayor fuerza las desigualdades sociales y educativas. Asimismo, destaca la riqueza existente en estos territorios en materia económica, ambiental y de diversidad cultural, lo cual figura entre los principales elementos que evidencian la importancia del medio rural. Igualmente, el autor señala que en Colombia no ha habido una política educativa que reconozca esta riqueza y diversidad, razón por la cual la educación rural no ha tenido un desarrollo cabal en nuestro medio. En opinión de Vargas, hoy la educación rural colombiana debe centrar su atención en la construcción de alternativas que permitan el buen vivir de los habitantes rurales (indígenas, afros y campesinas) y que, además, contribuyan a la edificación de la paz. Así, el desarrollo de una perspectiva de la educación rural como esta requiere de un perfil específico de docente, el cual se debe formar en los siguientes aspectos: biocentrismo, cosmovisión, aprendizaje en el territorio, biopedagogía, interculturalidad y buen vivir. Esto permitirá pasar de una perspectiva antropocéntrica a una biocéntrica.

Ciertamente, en relación con el desarrollo de la educación rural en Colombia, el autor sugiere que como parte de la metodología de trabajo se debe tener en cuenta que es imperativo el reconocimiento y la revalorización de los saberes locales y de las cosmovisiones de la población integrada por las comunidades de campesinos, indígenas o de afros, porque conforman un elemento central en la orientación del conocimiento y comprensión del mundo y de la vida. Además, es necesario reconocer en la educación rural su potencial en materia biocentrica, de ecología cognitiva y riqueza cultural, desde múltiples cosmovisiones. Así, pues, si en el país se opta por una educación rural de nuevo tipo, se requiere que se produzca su revalorización, para lo cual, sin duda, es necesario el cambio de los paradigmas que orientan la formación de docentes, de tal forma que se haga probable y posible el desarrollo de unos procesos de enseñanza y de aprendizaje en la vida, lo cual permitirá que esta educación deje su condición de atrasada, subvalorada y precaria. En opinión del autor, la construcción de una cultura de paz en Colombia requiere del reconocimiento y de la potenciación de las diferentes educaciones rurales en un diálogo que necesariamente debe ser intercultural.

También forma parte de los textos el documento titulado *La educación rural y la construcción de paz en Colombia en la fase del postconflicto*, elaborado por Daniel Lozano Flórez, en el que el autor hace un análisis de los roles que debe desempeñar la educación en la fase de desarrollo de la sociedad colombiana denominada –genéricamente– de postconflicto. La reflexión presentada centra la atención en el examen del concepto de acción social y en la función que tendrá la educación en la definición de un nuevo tipo de acción social para Colombia, la cual se sitúa históricamente, por un lado, en el marco del desarrollo y cumplimiento de lo establecido en el Acuerdo Final suscrito en noviembre de 2016 entre las entonces denominadas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC- EP) y el Gobierno Nacional y, por otro lado, en el proceso de construcción de paz en el territorio nacional. Otros referentes tenidos en cuenta en este análisis son los conceptos de mundo rural y de nueva ruralidad, desde los cuales se aborda el conocimiento y comprensión de la racionalidad del campesino y de las transformaciones ocurridas en el medio rural, así como de los cambios que dieron origen a las nuevas interacciones entre los mundos rural y urbano, a la descomposición del campesinado y a la emergencia de la llamada nueva ruralidad.

El análisis realizado por el autor continúa con un examen de la realidad del mundo rural colombiano, en el cual se destaca la importancia que, recientemente, la política pública del país le ha dado al medio rural. Este examen de la realidad tiene en cuenta indicadores y datos numéricos que evidencian que el mundo rural lo integran un conjunto de lugares donde persisten problemas sociales y desigualdades que deben ser intervenidas por parte del Estado y de la sociedad. Asimismo, se hace una revisión de los instrumentos en los cuales se presenta la política de educación rural de Colombia formulada por el Gobierno Nacional, enunciando los lineamientos de política, los fines asignados a la educación rural y las principales estrategias formuladas para su desarrollo. El capítulo se cierra con el planteamiento de unos puntos de vista en relación con la prioridad que debe otorgársele a la educación, especialmente a la rural, como política pública en la fase de desarrollo y consolidación del postconflicto.

En este mismo contexto, se presenta el texto titulado *Escuela, laicidad y construcción de lo común. Aportes desde el pensamiento pedagógico de Reina Reyes,* elaborado por María Eugenia Parodi Bartora, en el cual la autora presenta una parte del pensamiento pedagógico de Reyna Reyes, maestra uruguaya. Uno de los objetivos propuestos por la autora se relaciona con la difusión de las reflexiones y propuestas de la profesora Reyes. Precisamente, el texto problematiza el vínculo entre las dimensiones teórica y práctica abordadas en la formación docente y sugiere algunas alternativas conducentes al desarrollo del pensamiento crítico. En este contexto, señala que la laicidad, entendida como libertad de pensamiento y de respeto a la libertad de los otros, es un principio que identifica una parte de lo común en la escuela y que, junto a la idea

de posición docente (la cual está integrada por los discursos que circulan sobre la regulación y organización de la enseñanza, las formas como los profesores asumen, viven y piensan la enseñanza, y por los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella) permite pensar la forma como la práctica educativa tensiona la cotidianidad del aula, a la vez que se hace posible el aseguramiento de la igualdad por la vía de la justicia social y del reconocimiento de las diferencias. Desde la perspectiva de Reyes, la laicidad es el soporte de la democracia y se expresa en las relaciones sociales y en el desarrollo de una educación laica.

Por otra parte, la denominada justicia curricular alude a la construcción de justicia social y de una formación generadora de igualdad, lo cual requiere de una educación que desarrolle procesos de formación que eduquen a las personas para vivir en un mundo plural y diverso. Así, la laicidad se convertirá en el lugar de lo público, de lo común, alejado de la homogenización y reconociendo la diversidad. En la propuesta sugerida por la autora la laicidad ocupa un lugar central, debido a que es considerada como el eje de las prácticas educativas, y si se asume en la formación de docentes puede aportar a la construcción de proyectos educativos emancipadores.

Igualmente, esta parte incluye el texto titulado *La pedagogía de las ausencias: maestros, comunidades y etnoeducación en Colombia,* elaborado por Elizabeth Castillo Guzmán, en el cual la autora muestra cómo la formación de docentes en Colombia ha estado marcada por una perspectiva monocultural, la cual otorga una centralidad a la cultura hegemónica, hecho que afecta la concepción de educación y la definición de los fines de la acción social educativa, adoptados por la política pública y por las instituciones educativas del país. Además, la monoculturalidad imperante –destaca la autora– ha afectado de manera particular a los maestros, especialmente porque ha moldeado una idea única sobre la escuela y el maestro, sin tener en cuenta que la nación es diversa, dispersa e inacabada.

En el capítulo se hace un llamado a la sociedad, sobre todo a algunas de sus organizaciones sociales para que mediante la lucha social se reconozca la pluriculturalidad existente en Colombia y se intervengan los procesos de educación y de escolarización existentes, de tal forma que sea posible la introducción de cambios en los procesos de formación de docentes. La autora plantea que el reconocimiento de la figura del etnoeducador, surgido a partir de los desarrollos que tuvieron algunos principios de la Constitución Política de Colombia de 1991, aún no ha contado con resonancia ni reconocimiento al interior del sistema que regula, investiga y teoriza sobre la formación de docente en Colombia.

Finalmente, se presenta el texto titulado *Retos y desafíos de la docencia para la educación actual*, elaborado por Paulo Emilio Oviedo, en el que el autor aborda, desde una perspectiva crítica, los desafíos de la educación en materia de la contribución que debe hacer a los procesos de transformación de la realidad social. En opinión del autor, los grandes cambios que en la actualidad requieren las sociedades de los países de América Latina, demandan la transformación de la educación, hecho que a su vez iimplica el reconocimiento y la aceptación del poder de la educación y de los roles y funciones que deben desempeñar los docentes, especialmente mediante el desarrollo del pensamiento crítico y su aplicación al análisis de la realidad, al reconocimiento del valor y de la potencia que tiene el error.

Precisamente, en relación con estos desafíos el profesor Oviedo destaca la importancia de la evaluación y la necesidad de introducir cambios en la concepción y desarrollo de esta práctica pedagógica, con el fin de rescatar la dimensión formativa que debe tener la evaluación en educación y ponerla al servicio del aprendizaje; igualmente, como parte de estos desafíos señala que el docente debe disponer de una concepción pedagógica que oriente su práctica profesional y le aporte a la identificación y planteamiento de estrategias de trabajo en el aula que le permitan al profesor "enseñar a aprender" y al estudiante "aprender a aprender", lo cual no se logrará si el profesor no se renueva e innova. Con el fin de afrontar la atención de estos desafíos, el autor, teniendo en cuenta su experiencia como docente, señala que, en el ejercicio de su práctica docente, como formador de formadores, ha adoptado la resolución de problemas como estrategia de enseñanza, logrando resultados de importancia en el avance del cambio educativo.

Primera Parte

CONTEXTOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

capítulo 1

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL Y LA ERA DE LA SINGULARIDAD

Por: Luis Bonilla-Molina[1]

RESUMEN

En el presente, la formación docente está siendo interpelada desde distintos lugares y miradas para repensar sus dinámicas, epistemología y referentes éticos. La cuarta revolución industrial y la era de la singularidad están acelerando la percepción de crisis epocal de la formación inicial y continua de los maestros y profesoras. Lo cierto es que los referentes están cambiando a un ritmo y velocidad mayores de lo que ocurre en las instituciones encargadas de la formación de los educadores. Muchos de los debates que se presentan como impulsores del cambio lucen conservadores y ello puede poner en riesgo las posibilidades de actualizar dinámicas y procesos de la escuela en la sociedad del siglo XXI. La formación docente sigue siendo la más clara garantía para una educación para todos y todas, por ello estamos obligados a encarar el presente con compromiso pedagógico, ético y social para ir al encuentro del mañana desde el presente.

Palabras clave: Formación docente, Cuarta Revolución Industrial, Era de la singularidad, Innovación tecnológica, Crisis civilizatoria, Diálogos generacionales y escuela.

1 Doctor en Ciencias Pedagógicas con especialización del IIPE Unesco, es miembro del Consejo de Gobierno del IESALC UNESCO, del LLECE UNESCO y CEO del portal de los maestros http://www.otrasvoceseneducacion.org

ABSTRACT

At present, teacher training is being questioned from different places and looks to rethink its dynamics, epistemology and ethical references. The fourth industrial revolution and the era of singularity are accelerating the perception of the epochal crisis of the initial and continuous training of teachers. The truth is that the referents are changing at a pace and speed greater than what happens in the institutions responsible for the training of educators. Many of the debates that are presented as drivers of change look conservative and this may jeopardize the possibilities of updating school dynamics and processes in the 21st century society. Teacher training remains the clearest guarantee for an education for everyone, so we are obliged to face the present with pedagogical, ethical and social commitment to meet tomorrow from the present.

Keywords: Teacher training. Fourth Industrial Revolution. It was of the singularity. Technological innovation. Civilization Crisis Generational dialogues and school.

RESUMO

Atualmente, a formação de professores está sendo questionada de diferentes lugares e busca repensar sua dinâmica, epistemologia e referências éticas. A quarta revolução industrial e a era da singularidade estão acelerando a percepção da crise histórica da formação inicial e contínua de professores. A verdade é que os referentes estão mudando em ritmo e velocidade mais rápidos do que o que acontece nas instituições responsáveis pela formação de educadores. Muitos dos debates apresentados como propulsores de mudança parecem conservadores e isso pode comprometer as possibilidades de atualização da dinâmica e dos processos escolares na sociedade do século XXI. A formação de professores continua sendo a garantia mais clara de uma educação para todos, por isso somos obrigados a encarar o presente com compromisso pedagógico, ético e social para nos encontrarmos amanhã a partir do presente.

Palavras chave: Formação de professores, Quarta Revolução Industrial, Idade da singularidade, Inovação tecnológica, Crise civilizacional, Diálogos geracionais e escola.

PREMISAS DE QUIEBRE PARADIGMÁTICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Muchos de los debates que se realizan hoy sobre formación docente (inicial y continua) evidencian desenfoques respecto a lo que está ocurriendo en la cotidianidad social, política, económica y tecnológica del siglo XXI. Buena parte de las narrativas

que se manifiestan en los debates sobre formación docente se podrían considerar políticamente correctas en los años setenta, ochenta o noventa del siglo XX, pero aportan muy poco a la comprensión de las actuales tensiones entre tradición e innovación que sacuden a los centros de formación docente. Son contadas las excepciones como la que encontramos en la escuela internacional de posgrados en educación de CLACSO 2018, que posibilitan repensar el horizonte de la formación docente desde la historia y el contexto.

Los problemas de focalización epocal de los debates pareciera darse por la construcción arquetípica que presenta a los centros de formación docente como el lugar de enunciación de lo correcto en la definición de políticas públicas, fundamentalmente en materia de diálogo entre la tradición y la innovación. Más aún, cuando estos institutos e instituciones son homologables a la lógica epistémica de una educación que se autodefine como superior. La realidad es que las instituciones formadoras de formadoras no solo no escapan al impacto telúrico de la crisis civilizatoria actual, sino que sus dinámicas están en el ojo del huracán que sacude en el presente las certezas epistemológicas y paradigmáticas sobre educación y escolaridad.

No podemos pretender comprender el presente y trazar una ruta hacia el horizonte con la mirada clavada en el retrovisor. Mucho menos cuando la velocidad y la aceleración continua de las innovaciones nos increpan sobre el futuro de la formación docente. No se trata de abrazar el discurso ideológico sobre el presente como referencia significante, que desestima el peso de lo histórico concreto en la modelación del mañana. El problema surge cuando las afirmaciones que formaban parte del "marco conceptual" resultan insuficientes y caemos en cuenta que la necesaria cultura de la tradición pedagógica no siempre logra empalmar con la aceleración epocal de la innovación y su impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje. Se trata, entonces, de una revaloración dialéctica del vínculo indisoluble entre tradición, presente y futuro para garantizar que la formación docente le siga resultando útil como referente epistémico y paradigmático al ejercicio de dicha profesión.

Una rápida indagación empírica sobre las dinámicas de algunos de los centros de formación docente nos permitió encontrar la presencia de regularidades que explican esta especie de auto suficiencia descontextualizada que caracteriza a la formación de formadores en el presente. Primero, no existen mecanismos para ir y venir de la praxis del aula de educación inicial, primaria y bachillerato a la investigación reflexiva que es inherente a la formación docente. Las instituciones de formación docente se convierten en un punto de llegada y no en una estación más en procesos sistémicos de encuentro entre experiencia, teorías y praxis reflexiva. Hoy se requiere un modelo de carrera docente que tenga una mirada horizontal, no jerárquica, en la cual todos

y todas vayan y vengan del aula escolar a la formación docente y viceversa, durante distintos momentos de su desempeño docente, rompiendo con la profesionalización en sí misma de la labor de formación inicial y continua de las maestras y profesores. Se trata de construir dispositivos, mecanismos y lógicas de gestión que permitan que profesoras y profesores, quienes durante tres o cinco años han estado en al aula de primaria o bachillerato, vayan a la formación de formadores durante un periodo similar y vuelvan a la escuela por otro periodo equivalente, en el desarrollo de ciclos sistémicos de encuentro entre práctica, reflexión, investigación, teorías, asimilación crítica de la innovación y prácticas innovadoras, en y desde los centros educativos. Esto implica un repensar los propios centros de formación docente en su recorrido histórico y devenir, en un tiempo de aceleración de la innovación que obliga a aprender haciendo.

Segundo, una parte importante de los centros de formación docente cuentan con una planta profesoral perteneciente a grupos etarios formados en los paradigmas educativos de la segunda revolución industrial, quienes valoran la informática como la expresión de lo nuevo que trae la tercera revolución industrial. Si bien, muchos pedagogos investigadores hacen una labor excepcional en los procesos de cruce entre tradición e innovación, no es menos cierto que se requiere urgentemente de un diálogo profesional entre los formadores de formadores que nacimos antes y después del crecimiento exponencial de la innovación comunicacional y tecnológica que caracteriza a las fases más recientes de la tercera revolución industrial, fundamentalmente en materia de imaginarios, narrativas, performance educativo, paradigmas y teleología de los procesos educativos. El momento de la ruptura de diálogo intergeneracional lo ubico a finales de la década de los ochenta e inicios de los noventa, por ello preocupa el bajo o nulo porcentaje de pedagogos nacidos después de 1985 que forman parte de la planta profesoral de los centros de formación docente. Esto contribuye a la generar un clima de auto referencia que limita la asimilación de las agendas emergentes de las nuevas generaciones en materia de escolaridad y educación, en el marco de eclosión y expansión de la llamada sociedad del conocimiento o de la abundancia de información, y el acelerado ciclo de la actual revolución científico-tecnológica.

Tercero, muchos formadores de formadores no provienen del campo práctico-teórico de las pedagogías; eso constituye una limitante en el proceso de empalmar con la forma de construir imaginarios que le son inherentes a los maestros y profesoras de los primeros niveles de los sistemas educativos. No se trata de negar la convergencia disciplinar, inter y transdisciplinaria en la formación docente, sino de subrayar la importancia de contar con una mirada mayoritaria "desde adentro" respecto a las dinámicas del aula.

Cuarto, el proceso de despedagogización de la profesión docente tiene expresiones concretas en los propios centros de formación docente. Ello se expresa en la fragmentación de los componentes y discursos pedagógicos, que difícilmente se rearman y logran tener sentido de unidad sistémica en cada curso que se desarrolla en los centros de formación docente. Son múltiples las evidencias que se tienen al respecto, pero una que llama especialmente la atención es la dificultad que hoy tienen formadores de formadores –con los cuales he participado en múltiples espacios de encuentro y reflexión– para identificar los componentes de la pedagogía y las interacciones que entre ellos se generan.

Ciertamente, la verdad formativa se ve increpada por la verdad política, por parte de quienes deciden e instrumentan las reformas. Las brechas experenciales, epistemológicas y paradigmáticas que cada día se evidencian de manera más nítida entre el lugar de enunciación de la formación docente y lo concreto del aula educativa, son aprovechadas por instancias de gobierno antiescuela pública para justificar el uso de "externalidades", como referentes en la toma de decisión en materia de políticas públicas educativas. Las bancas de desarrollo (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo o OCDE) conforman "laboratorios de ideas educativas" que presentan propuestas que aparecen coherentes con las necesidades del modo de producción actual y del mercado, y que al asociarlas con las aspiraciones de empleo y desarrollo profesional de los estudiantes y sus familias, adquieren algún grado de legitimidad que es utilizado para lanzar al vuelo reformas y contrarreformas educativas.

Como en un diálogo de sordos, tres actores que deberían estar articulados miran para lugares distintos y diseñan prospectivas de cambio que no siempre integran las otras miradas. Escuela y magisterio, centros de formación docente y formadores de formadores, gobiernos y decisores en políticas educativas, expresan tensiones que los desarticulan de manera irreflexiva, generando el odioso resultado de agendas de dominación unificadas y resistencias dispersas.

LA ESCUELA COMO EPICENTRO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Para los organismos económicos globales y los gobiernos neoliberales, las reformas y contrarreformas educativas suelen estar focalizadas en la educación inicial, primaria y bachillerato. La formación docente (inicial y continua) es vista como un comodín que se adapta o se deja a un lado. Esto es posible por la construcción jerárquica y no sistémica de la formación docente. Por ello volvemos a insistir en la escuela como epicentro no solo nominal, sino real de la formación docente y del pensamiento crítico en educación. Una nueva arquitectura organizacional de la formación docente

fundamentada en la práctica reflexiva en el aula que posibilite, por periodos nunca mayores a los cinco años, que los formadores de formadores provengan de los planteles y vuelvan a ellos, al ejercicio pedagógico con estudiantes de inicial, primaria y bachillerato. Ello permitiría construir teoría, sistematizar buenas prácticas y captar la enorme potencia de las innovaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje. Pero ello implica un repensar la formación docente, más allá de los rituales y prácticas que le son atribuidas a la tradición.

LAS INSTITUCIONES ESCOLARES EN LA ACTUAL VORÁGINE DE CAMBIOS

La escuela es una construcción social que ha posibilitado la democratización del conocimiento, el pensamiento científico y la cultura. La escuela moderna, que es la institución educativa que en su mayoría conocemos, es el resultado de un desarrollo exponencial en el modo de producción, el cual requería un salto cuántico en la educación ciudadana. Si queremos hallar las pistas de lo que será la escuela en el siglo XXI, como insumo sustantivo para el desarrollo de una formación docente en sintonía con la sociedad del conocimiento y la llamada ley de los rendimientos acelerados de la tecnología, tenemos que estudiar el impacto de la última ola de la tercera revolución y el emerger de la cuarta revolución industrial en los sistemas escolares y en la educación, en general.

La llamada crisis de diálogo intergeneracional actual está signada en buena medida por las limitaciones que tenemos los mayores para entender los imaginarios, performances, expectativas y necesidades de formación de los más chicos, impactados estos últimos por un mundo que tiene como referentes de presente y futuro, las mediaciones tecnológicas. La lenta democratización tecnológica no impide que quienes acceden a ellas –y su uso– modelen el futuro de quienes quedan al margen. Respecto a la dinámica de democratización tecnológica y de la información, UNESCO (2015) muestra que menos del 40% de la población mundial tiene acceso a la conectividad a internet, pero como lo señaló en otro texto[2], solo una décima parte de la población del planeta usa la conectividad para fines de crecimiento académico y laboral. Esto último genera nuevas formas de exclusión[3] que demandan una lectura y praxis alter-

2 Bonilla-Molina, Luis (2018). "Apagón pedagógico global: las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad". En imprenta

3 El "Informe de Unesco sobre la Ciencia: hacia 2030" (2015, pág. 27) señala que la conectividad mundial en 2013 era de 37,97%, mostrando un claro incremento respecto a 2008, cuando era de 23,13%. Sin embargo, muestra claras variaciones en el acceso a la conectividad entre la población del centro y la periferia capitalista. Los datos existentes al 2013 evidencian que en países con economías de altos ingresos el acceso de la gente a Internet es de un 78,20%, en economías de ingresos medianos altos es de 44,80%, en economías de ingresos medianos bajos es de 21,20%, y en economías de bajos ingresos es de 7,13%. El soporte de conectividad que demanda la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad, con base a los datos analizados al respecto, prevé la estratificación en el desem-

nativa, de carácter incluyente por parte de las instituciones educativas y, por ende, de los centros de formación docente (inicial y continua).

La llamada crisis civilizatoria actual es, en realidad, una crisis de mecanismos para la integración armónica de percepciones y modos de vida, que desafía conceptos como construcción de ciudadanía y desarrollo integral de la personalidad; constitutivos de la escuela y la formación docente. Por ello, rescatando la importancia de la escuela no solo como un espacio para la construcción compartida de conocimientos científicos, valores humanos y referentes éticos, sino fundamentalmente como un escenario para aprender a convivir juntos, a aprender juntos, a caminar juntos, se considera fundamental actualizar sus narrativas, ética, estética y performance, lo cual demanda una formación docente del siglo XXI con referentes históricos, pero que viva el presente y anticipe el mañana.

REVOLUCIONES INDUSTRIALES Y FORMACIÓN DOCENTE

Las cuatro revoluciones industriales han impactado el desarrollo de la escuela, la formación docente y los sistemas escolares. La primera revolución industrial (1760) posibilitó el emerger del paradigma de universalización del modelo de escuela moderna, laica, científica[4] y abrió paso a la noción de sistemas escolares unificados con parámetros homologables; como lo hemos señalado en otros trabajos, ello implicó también el inicio de la ruptura con el modelo de escuelas que no solo eran regentadas por religiones, de carácter colonial, sino que su formación era básicamente dogmática, teológica y anticientífica.

La primera revolución industrial implicó nuevas necesidades de formación para el trabajo y la consolidación del modelo de sociedad capitalista en el marco de la cultura burguesa, lo cual redimensiona el papel y la utilidad de la escuela. Se requiere que el Estado burgués asuma como suya la tarea de garantizar educación. Por ello, al calor del florecimiento de la burguesía como clase dominante presenciamos la fundación de la Escuela Normal francesa, el 30 de octubre de 1794, con el primer curso de cuatro meses para "preparar" a quienes asumirían la responsabilidad de enseñar, impulsando una tipología de profesión docente y la idea de Estado docente, que tendrían un impacto determinante en el modelamiento de la formación docente a escala planetaria. Además, el concepto de escuela primaria se populariza.

---

barco de las nuevas realidades, lo que reitera el surgimiento de nuevas formas de exclusión. Centro de evolución capitalista caracterizado por creciente conectividad a la internet y la nueva internet, mientras existe una periferia con limitada o precaria capacidad de conexión.

4 Esto tuvo un capítulo especial en la mutación no siempre terminada de la escuela colonial, en nuestra región, al modelo de escuela moderna que demandaba el capitalismo emergente.

Nuevas fuentes de energía que sustituyen al carbón, especialmente el petróleo, el gas y la electricidad, catalizan el surgimiento de la segunda revolución industrial (1820-1850/1870-1914/1914-1945/1945-1960[5]). Los descubrimientos y las innovaciones de ese periodo permiten escalar la producción de mercancías, la ampliación de mercados, el potenciamiento de la investigación asociada al mundo productivo y nuevas expresiones de plusvalía. La transferencia tecnológica, los paradigmas culturales, la regulación de mercados y las limitaciones en vías de transporte para las mercancías, hacen lento –en la perspectiva presente– la expansión fabril en el propio centro capitalista, pero su marcha se hace inexorable. Los sistemas escolares como demanda de las burguesías triunfantes, orientados en su mayoría por los Estados nacionales post-independendientes, plantean renovadas demandas para la formación docente (inicial y continua). Se expande la idea y praxis de la formación docente por todo el continente, tensionada por las necesidades de formación del mercado capitalista.

Los procesos de independencia nacional en América Latina y el Caribe, y la decisión de asumir formas republicanas de gobierno para las naciones que se emancipaban, constituyeron solo el primer paso para la creación de los Estados Nación que requería el orden mundial del momento. Ello implicó la construcción e impulso de un tejido legislativo educativo (cartas magnas, leyes orgánicas y especiales, códigos, leyes sectoriales, decretos, resoluciones), una red de instituciones públicas y narrativas de gobernabilidad que hicieran posible construir ideología; hegemonía cultural. En el periodo post-independencias nacionales en América Latina y el Caribe, y en el marco de la institucionalización de la vida republicana, se inicia un ciclo de creación y redimensionamiento de los ministerios de Educación, Instrucción o Enseñanza, es decir, de creación de los sistemas escolares modernos, que van acompañados del surgimiento de leyes y regulaciones que concretan la necesidad del capitalismo en ese momento histórico. En el marco de la segunda revolución industrial los gobiernos de América Latina y el Caribe asumen, desde distintas perspectivas ideológicas, el derecho a la educación gratuita regentada por el Estado y la supervisión de la formación docente, como premisas que en realidad eran necesarias para la homologación epistémica que demandaba el capitalismo en esa etapa histórica.

Fueron necesarias dos guerras mundiales para acordar y estabilizar los mecanismos de comercio derivados de la elevación de la producción impactada por las crecientes innovaciones tecnológicas. En ese marco de la paz posguerras mundiales, se genera el Tratado de Bretton Woods, el surgimiento del sistema de Naciones Unidas (ONU) y se crea la UNESCO como acuerdo global para masificar la educación a través del fortalecimiento de los sistemas escolares, incrementando la demanda global por la profesionalización de tercer y cuarto nivel en la formación docente.

5 Estos periodos se refieren a las fases de implantación de la segunda revolución industrial, que no solo fueron complejas, sino que demandaron de dos guerras mundiales para estabilizar el impacto de las innovaciones en el sistema.

La tercera revolución industrial (1960-2011) precede y acompaña la irrupción y auge del neoliberalismo como "nueva" ideología del gran capital. El neoliberalismo educativo introduce con fuerza el concepto de rentabilidad y costos de los sistemas escolares, planteando, ya sin cortapisas, que para cumplir con los fines del capitalismo la escuela debería ser financiada por la propia sociedad y cada vez en menor medida por los Estados nacionales. Se promueve la privatización y mercantilización de los sistemas escolares. Se posiciona con fuerza la idea de la internacionalización de la educación y se da un nuevo giro en la rueda de la estandarización cultural. La universalización de procesos y resultados educativos se convierte en la dinámica que inicia una fase nueva en la disolución de la escuela y los sistemas escolares, como se conocen hasta la fecha. De hecho, las pruebas estandarizadas para evaluar tanto estudiantes como docentes y los rankings universitarios se instalan como indicadores predilectos para valorar la utilidad de los sistemas escolares. Este proceso sacude los cimientos de la formación docente institucionalizada, la cual pugna entre la asimilación acrítica y las resistencias que no terminan de superar los límites paradigmáticos de la formación docente en el marco de la segunda revolución industrial.

La tercera revolución industrial introduce renovadas y no siempre comprendidas demandas para la formación docente. Ya no se trata solo de innovación para el mundo del trabajo en el cual la escuela debería jugar un papel socializador y democratizador de las oportunidades, sino que ahora el desarrollo científico y tecnológico abre las puertas para nuevas formas de entender la sociabilidad y nuestro papel en el mundo, incluidos los campos de la educación y el mundo laboral. En este periodo la cultura evaluativa, con los mecanismos de evaluación de estudiantes y docentes asociados a parámetros de calidad y pertinencia, se convierten en un referente de primer orden para la actividad en el aula y la propia formación docente. Las pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la OREALC-UNESCO y de PISA se convierten en los marcadores de la eficacia y legitimidad de la acción escolar, presionando hacia la instrumentalización de la formación docente. Y no se había terminado de estudiar la relación de la tercera revolución industrial con la escuela, los sistemas escolares y la formación docente, cuando se anuncia el desembarco de la cuarta revolución industrial.

A criterio de Klaus Schwab, director ejecutivo del Foro Económico Mundial o Foro de Davos, la cuarta revolución industrial "no se define por un conjunto de tecnologías emergentes en sí mismas, sino por la transición hacia nuevos sistemas que están construidos sobre la infraestructura de la revolución digital (anterior)" (2016, pág. 18). Cinco años antes (2011) de la definición expuesta por Schwab, el salón de tecnología de la Feria de Hannover fue escenario de debates que anunciaban la inminente llegada de la cuarta revolución industrial. En ese mismo escenario, en el año 2013, fue presentado un informe detallado que ilustraba el surgimiento de este nuevo ciclo de cambios estruc-

turales en las tecnologías que reconfigurarían el propio modo de producción capitalista. En el año 2016, Klaus Schwab presentaría su libro *La cuarta revolución industrial*, en el cual se esbozan los rasgos que distinguen este nuevo ciclo del capitalismo.

La columna vertebral de lo que requiere el modo de producción capitalista en los albores de la cuarta revolución industrial es una formación concentrada en las cuatro áreas de aprendizaje[6] sobre las cuales PISA fundamenta su trabajo. Precisamente, los informes de PISA se han encargado de hacer ver estas cuatro áreas como un fin en sí mismo de la educación primaria y el bachillerato, proceso que algunos se atreven a mencionar que puede ser adelantado sin la presencia física de maestros o, preferiblemente, desde la casa. Ello tensiona a la formación docente, por una parte, entre su instrumentalización para cualificar el trabajo en el aula conforme a la cultura evaluativa y el impacto de la nueva ola tecnológica; por la otra, para que al incorporar estas nuevas "expectativas" se actualice la visión humanista de la construcción de ciudadanía y el desarrollo integral de la personalidad conforme a las exigencias del siglo XXI. En cualquier caso, la crisis civilizatoria y la vorágine de innovación científico-tecnológica asociada al modo de producción demandan movimiento, revolución; actualización de la formación docente. Sobre el particular expondremos algunas claves interpretativas y operativas.

DESARROLLO EXPONENCIAL DE LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y LA ERA DE LA SINGULARIDAD

La cuarta revolución industrial anuncia una nueva transformación del mundo productivo y la sociabilidad humana, caracterizada por la integración de nanotecnología, inteligencia artificial, robótica, neo-arquitectura del genoma humano, pensamiento híbrido y poder de conectividad de la nube tecnológica con formas biológicas de vida. La cuarta revolución industrial y el inicio de la era de la singularidad en la sociedad capitalista del siglo XXI plantean -para la escuela, la profesión docente, la formación docente, las pedagogías y la humanidad- desafíos nunca vistos.

Raymond Kurzweil, quien ocupa desde el año 2012 la Dirección de Ingeniería del gigante Google, se ha dedicado en los últimos tiempos a divulgar el impacto que, a corto y mediano plazo, tendrá el cruce de horizontes de los distintos componentes de la cuarta revolución industrial con el crecimiento exponencial de la tecnología, en lo que él denomina los albores de la era de la singularidad. Si bien el panorama que nos presenta Klaus Schwab –en su libro *La cuarta revolución Industrial*– es que estamos ante las puertas de la más profunda crisis civilizatoria laboral de los últimos doscientos años, crisis que impactará a todos los campos del conocimiento y la vida

6 Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes cuyas siglas en inglés *significan Programme for International Student Assessment.*

humana, Kurzweil en *La Singularidad está cerca: cuando los humanos trascendemos la biología* (2012) y *Cómo crear una mente: el secreto del pensamiento humano* (2013), así como en sus conferencias TED, nos lleva por un sinuoso sendero que promete que el más osado futuro se puede concretar en cualquier momento, como resultado de la revolución científico-tecnológica en ciernes. El inminente salto tecnológico demanda, entre otras cosas, conectividad a internet y plantea drásticos desafíos epistémicos para la humanidad y, para los docentes, un resituarnos pedagógicamente. El capitalismo del siglo XXI se debate entre la segmentación del acceso a internet en la lógica del FMI o la propuesta de corporaciones como Google de expandir y universalizar el acceso a la red para hacer posible el internet de las cosas y la apertura de un nuevo modelo de sociedad, así como nuevos modos de convivencia y educación.

Kurzweil plantea que "la evolución es un proceso de creación de patrones de orden creciente" y que "la evolución biológica y tecnológica, la visualiza en seis eras" (2012, pág. 15). La primera era correspondería a la física y la química, en la cual se dio el proceso de conformación de los átomos (física) y luego de las moléculas (química). La segunda era fue de la biología y el ADN, en la cual los compuestos de carbono se hicieron complejos, hasta que las moléculas se hicieron replicantes, surgiendo la vida y dando pie a los cuerpos biológicos quienes desarrollaron un mecanismo digital preciso: el ADN. La tercera era fue de los cerebros, en la cual estos surgieron y los sistemas nerviosos aparecieron en distintas formas de vida orgánica. La actividad central de los cerebros –señala Kurzweil– fue la de reconocer patrones y actuar a partir de su interpretación. Durante esta era nuestra especie desarrolló la capacidad de crear modelos mentales abstractos del mundo, generar ideas para cambiar cosas y ponerlas en marcha. La cuarta era fue de la tecnología. En esta era la combinación del pensamiento abstracto, mente racional y pulgar oponible hizo posible el diseño y construcción de aparatos simples y luego complejos. Señala este investigador la presencia en esta era de desproporción entre avance biológico y tecnológico. Plantea que "la mayoría de mamíferos avanzados han añadido alrededor de una pulgada cúbica de materia cerebral cada cien mil años, mientras que nosotros prácticamente doblamos la capacidad computacional de los ordenadores cada año" (2012, pág. 18). La cuarta era hace posible el surgimiento de la primera, segunda y tercera revolución industrial, además, constituye el paradigma fundante de la cuarta revolución industrial. La quinta era: la fusión de la tecnología humana con la inteligencia humana afirma que la singularidad se dará por "la fusión entre el enorme conocimiento alojado en cerebros y la enormemente superior capacidad, velocidad y agilidad para compartir información de nuestra tecnología" (2012, pág. 22). La sexta era se denomina: el universo despierta, caracerizada por "la propagación de la especie humana por el cosmos a partir del desarrollo tecnológico y la saturación de materia y energía de su medio, creando un nivel óptimo de lógica computacional" (2012, pág. 23). Lo impactante es que coloca como horizonte para el inicio de la era de la singularidad la próxima década.

Esta perspectiva futurista quedaría en el plano de la novelística de ciencia ficción si no fuera el resultado de una reflexión coherente de uno de los líderes tecnológicos mundiales en el presente, que muestra en sus libros y conferencias evidencias claras de las rutas que se están recorriendo para llegar a este punto. Se puede estar de acuerdo o no con Kurzweil, se pueden analizar sus ideas de manera crítica, pero lo que es innegable es la influencia de su pensamiento en la prospectiva tecnológica del capitalismo del siglo XXI. Joseph E Aoun, presidente de la Universidad de Northeastern, en su libro *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence* (2017), plantea la necesidad de que la educación superior entienda que buena parte de las profesiones conocidas desaparecerán en el futuro próximo y que la formación debe concentrarse ahora en la capacidad para crear, inventar y descubrir necesidades de las sociedades que ni siquiera el más potente desarrollo de la inteligencia artificial puede presentar. Este es un debate que aún no termina de despegar entre quienes trabajamos sobre reformas y cambios en la formación docente para actualizar las dinámicas de los maestros y profesoras en el aula.

En mi libro *Apagón Pedagógico Global: las instituciones educativas ante la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad* (2018) intento abordar algunas aristas de esta nueva realidad. Lo cierto es que por primera vez pareciera que la ciencia ficción se está quedando corta en sus anuncios del mañana. En otro de mis textos, *Mafaldas o Zombis: el complejo industrial en el siglo XXI* (2017), deslizo la idea de que las mercancías inmateriales que llamamos películas de ciencia ficción, más que entretenimiento son un acto de divulgación no solo ideológica sino tecnológica que preparan para el futuro cercano; por eso no debemos ni podemos desestimar sus producciones. Ahora esto tiene un impacto enorme en la percepción social de la educación y los sistemas escolares, debate que aún es abordado de manera precaria y marginal en los centros de formación docente.

En su libro más reciente *Cómo crear una mente* (2013) Kurzweil afirma que el 2029 “será el año en el que la inteligencia artificial no podrá distinguirse de la humana” (pág. 18). Para ello Ray Kurzweil presenta su modelo del neocórtex y su Teoría de la Mente basada en reconocimiento de patrones (PRTM) que le sirve para postular la alucinante posibilidad de crear un neocórtex digital que albergue mente humana. El trabajo de Kurzweil, introducido de manera ingenua a la educación con el debate de la neurociencia, plantea no solo desafíos éticos humanos, civilizatorios y pedagógicos, sino que tensiona la realidad de la relación capital-trabajo, abriendo posibilidades de desarrollo de niveles de explotación laboral, dominación política y control cognitivo sin precedentes en la historia. Por ello, considero que el aparato escolar, que es el sistema de organización social más difundido y extenso en el planeta, debe abordar con carácter de urgencia el debate sobre las implicaciones de esta vertiente tecno-

lógica en sus dinámicas, más aún en la formación de formadores. No se trata de cerrarnos a lo nuevo; por el contrario, debemos tener la capacidad epistemológica para aproximarnos, estudiar, analizar y detectar las potencialidades de esta nueva ola de procesos tecnológicos para el desarrollo humano integral y la educación. Mi punto de vista es que no podemos dejar esa carga solo en el ejercicio de la profesión docente, sino que los centros de formación docente deben liderar los debates y actualizaciones sobre el particular.

Los datos y la información disponible anuncian un tsunami cultural en ciernes, pero el grueso del debate educativo del presente pareciera estar anclado en los referentes epistemológicos de la segunda revolución industrial, con dramáticas consecuencias para la formación inicial de los docentes. Hoy muchos de los debates al respecto, llamados de avanzada, se limitan a plantear la dotación en las instalaciones educativas de computadoras y conexión a internet. El debate paradigmático sobre el rol de la escuela en la sociedad de la abundancia de información se plantea más como una preocupación –desde la perspectiva conservadora del saber respecto a lo nuevo–, que como un desafío para rediseñar las dinámicas del aula hacia actividades se centren pedagógicamente en aprender a aprender de manera crítica, acorde a un mundo que aprende distinto.

CRISIS CIVILIZATORIA, PROBLEMAS DE DIÁLOGO INTERGENERACIONAL Y TENSIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Hasta el desembarco de la cuarta ola de la tercera revolución industrial, el profesor, la maestra, los educadores eran la expresión del saber existente en la escuela. Vivíamos en sociedades de escasez de información. La prensa escrita, el libro, las bibliotecas públicas y familiares constituían fuentes ricas en información. Por ello, insistimos que para entender el presente debemos estudiar la relación de las instituciones educativas y, en especial, de los centros de formación docente con los paradigmas de las distintas revoluciones industriales. De este modo es posible entender las crisis de diálogo intergeneracional a lo largo del siglo XX, pero, además -y fundamentalmente- lo que ocurre en la Torre de Babel que encarna el desencuentro entre los nacidos antes y después del decenio 1985/1995. En consecuencia, podemos hablar de ciclos recurrentes, de conflictos generacionales inherentes a las distintas olas que acompañan las revoluciones industriales en ALC. Incluso algunas de estas olas se solapan, entrecruzan o fusionan, haciendo más difícil la comprensión de los desfases en el diálogo intergeneracional.

Como hemos expresado en otros textos, los conflictos intergeneracionales no son únicamente un tema de diferencias entre adultos y jóvenes, ni de autoridad versus rebeldía, ni de narcisismo versus sentido colectivo de la vida, son más bien producto del potenciamiento de estas diferencias por parte de la cultura capitalista que promueve desarraigo, individualismo e incomprensión en los distintos momentos históricos. Estas dinámicas tensionan para que tengamos una perspectiva unidimensional, auto-centrada del mundo, que hace difusa la integración de las particularidades dentro de la totalidad y viceversa. El "yo", la visión individual, como único referente de realidad dificulta el encuentro con el otro, que es necesario para nuestra constitución como sujetos históricos.

La ciencia y la tecnología no son neutras; por el contrario, su epistemología de uso e implementación conlleva una fuerte carga ideológica. La producción y la innovación suelen ir acompañadas de discursos de satisfacción colectiva que enfatizan sus usos como evidencia del éxito personal basado en la apropiación de procesos, adquisición de habilidades y competencias que determinan el ascenso social. Nos van convirtiendo en tribus colectivas del goce y deseo que se fragmentan en individualidades competitivas, las cuales transitan una larga marcha por alcanzar metas y éxitos que se concretan en la capacidad de adquirir bienes, servicios, mercancías, es decir, en el consumo. Lo que ocurre es que los productos del deseo, lo que estimula el goce de la competencia capitalista, varían según los vaivenes del mercado y su popularización mercantil mediante la publicidad. Al igual que para las generaciones nacidas antes de 1985, el monto de la jubilación, la casa y el auto eran indicadores de éxito profesional, para las nuevas generaciones viajar, el espectáculo, la diversión, las distintas expresiones del mundo digital se convierten en sinónimos de logro y ya no los que identificaban sus mayores. Los adultos "pre85" no podemos entender el desenfado de los jóvenes ante el mañana, y aquellos se sorprenden de la prisión del discurso del futuro en la cual viven las generaciones anteriores. Las innovaciones y cambios que traen las revoluciones industriales tienen un impacto en la organización de la vida y la sociedad en cada época, creando dificultades en el diálogo intergeneracional. En consecuencia, el diálogo tiene una raíz epistemológica económica concreta.

Veamos algunas de las expresiones de estos conflictos generacionales que afectan directa o indirectamente a la escuela y la formación docente. Es posible decir que el siglo XX fue escenario de once crisis generacionales, transversales a las perspectivas de vida de cada una de las clases sociales inmersas en la disputa capital-trabajo. La escuela –y, por tanto, la educación– es escenario de primer orden en cada uno de estos momentos. Estas crisis de diálogo generacional están asociadas a: 1) La palabra escrita; 2) La idea democrática; 3) La migración como partida a otro mundo; 4) La dicotomía entre ¿Alternativas?: Democracia representativa, dictaduras burgue-

sas, estalinismo, fascismo; 5) El imaginario entre guerras propio de la cultura Gardel en oposición al desenfado social al estilo Elvis Presley; 6) Las fresas de la amargura propias del emerger de la sexualidad como tema abierto; 7) El agotamiento de la representación política y las narrativas de crisis de eficacia y legitimidad de los sistemas políticos, y de calidad y pertinencia de la escuela; 8) La expansión de la estética como rebeldía, como contra cultura; 9) La popularización de lo digital, de lo virtual que marca la mutación de lo lúdico, del ludo a *Call Duty* y GTA; 10) El cambio cognitivo de mudarnos del noticiero de TV por cable al *youtuber* y 11) La posibilidad de estudiar y certificar aprendizajes desde casa, en un modelo de educación virtual que diluye a la escuela que conocimos.

¿PISTAS PARA UNA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL SIGLO XXI?

Defender la escuela pública como espacio de aprendizaje y de construcción de sociedad implica una revaloración del impacto de la aceleración de la innovación y la tecnología en los procesos educativos. La formación docente juega un papel clave en esta redefinición de la escuela como espacio de aprendizaje. Algunas de las pistas que considero fundamentales para abrir los necesarios debates que permitan alcanzar una formación docente en el presente están referidas a: 1) Redimensionar el perfil del docente, quien pasa de ser el que más sabía en el salón de clases a quien tiene mayores habilidades para armonizar los distintos tipos de inteligencias y la multiplicidad de aprendizajes que convergen en el hecho educativo; 2) Preparar al maestro para que vuelva a ser el gran comunicador de lo nuevo en el aula, armonizando tradición e innovación como procesos complementarios; 3) Preparar para la actividad en el aula, centrada en aprender a aprender y resolver problemas concretos; 4) Lo universal debe expresarse en clave local y la localidad debe emerger conectada a lo global. Ante los problemas de resistencia aislacionista debemos insistir en la dialéctica de lo local con lo global; 5) Conocer y defender que el adecuado manejo de la singularidad de la cultura propia pasa por conocer y trabajar puntos, por ejemplo, el encuentro y la diferenciación con las otras culturas, esto como camino para la construcción de una identidad amigable con la diversidad; 6) Enseñar a pasar del currículo cosificado como referente a estándares por año, nivel y modalidad, como guías interactivas para el desarrollo creativo y en permanente expansión de la base curricular del ejercicio pedagógico; 7) Actividad en el aula que cuente con una fuerte base disciplinar articulada con desarrollo transdisciplinario para la comprensión y el abordaje transformador de la realidad; 8) Nuevo pacto ético de la escuela con la vida, en el marco del crecimiento exponencial de la tecnología, especialmente de la inteligencia artificial.

BREVE CONCLUSIÓN

La formación inicial de los docentes está en el corazón del hecho educativo. Es un error iniciar los procesos de reformas educativas de manera segmentada entre niveles educativos, por el contrario, el lugar de enunciación de los cambios debería ser la formación docente (inicial y continua), compartiendo protagonismo y en permanente diálogo franco, reflexivo y crítico con el ejercicio de la profesión docente en la educación inicial, primaria, bachillerato y la propia universidad. Hoy el cambio se nos presenta multireferenciado, altamente dinámico y nos obliga a todos a marchar de manera compartida hacia lo nuevo, teniendo como referentes la justicia social, la igualdad de oportunidades y la auténtica democratización del mundo. La educación para todos y todas está atravesando por una encrucijada civilizatoria que demanda de un especial compromiso en lo interpretativo, conceptual y la praxis por parte de los formadores de formadores.

REFERENCIAS

Aoun, J. E. 2017. *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence MIT Press*. EUA. Bonilla-Molina, L. (ed.). 2000. Educación comparada, identidades y globalización. Ediciones IESALC UNESCO. Venezuela.

__________________. 2015. Calidad de la educación: Ideas para seguir transformando. Ediciones Fonacit-MPPEUCT. Venezuela.

__________________. 2016. “Apagón Pedagógico Global (APG): las reformas educativas en claves de resistencias”. *Viento Sur* (147), pp. 92-101.

__________________. 2017. *Mafaldas o Zombis: el complejo industrial cultural en el siglo XXI.* Ediciones Misión Sucre. Venezuela.

__________________. 2018. *Apagón Pedagógico Global: las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad*. Ediciones Bancoex. Venezuela (En imprenta).

Kurzweil, R. 2012. *La singularidad está cerca: cuando los humanos trascendemos la biología*. Ediciones Lola Books. Alemania.

____________. 2013. *Cómo crear una mente: el secreto del pensamiento humano*. Ediciones Lola books. Alemania.

Schwab, K. 2016. *La cuarta revolución industrial*. Colección debates. Grupo editorial Penguin Random House. México.

UNESCO. 2015. *Informe de la UNESCO sobre la Ciencia: Hacia 2030*. Ediciones UNESCO. Francia.

Capitulo 2

CONTEXTO SOCIAL Y POLÍTICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. REFLEXIÓN ÉTICO-POLÍTICA SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL

Por: Jorge Hernán Marín Maya[1]

"…Y con el fin de fortalecer la unidad de la nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo…"

(Constitución Política de Colombia de 1991)

"Si no hay sueño, si no hay lucha, si no hay esperanza, no hay educación, solo hay adiestramiento instrumental"

(Paulo Freire)

"O ciencia rebelde, nueva, constructiva, o ciencia de segunda clase, limitada y desadaptada"

(Orlando Fals Borda)

1 Colombiano. Licenciado en Ciencias Sociales, Especialista en Educación de adultos, Magíster en Participación y desarrollo comunitario, e integrante de la Mesa Nacional de Educaciones Rurales de Colombia.

RESUMEN

La humanidad y, por tanto, el país, afronta por lo menos tres crisis simultáneas: una crisis civilizatoria, una crisis de humanidad y una crisis institucional. Las tres están comprometidas con el desastre que nos acarrea una cuarta crisis, la crisis ecológica. Esto acompañado de algunos procesos que lograron consolidarse en nuestros pueblos, que aún perviven por efecto del trabajo colonizador permanente que realizan las instituciones iglesia (religión), Estado (política), empresa (economía), escuela (cultura) y familia (sociedad). Este análisis de la colonización se extiende al ser, al saber, al poder y al territorio. El modelo civilizatorio de los imperios de occidente y, desde luego, de Estados Unidos, mantiene esta lógica, sobre la cual fundan su modelo de desarrollo: el capitalismo. Sabemos que estas crisis son planetarias, pero también sabemos que existen y habrá regiones que las afronten con mucha más crudeza que otras, por ejemplo, las guerras que presenciamos, las migraciones, los desplazamientos, el cambio climático, la escasez de alimentos, de agua, entre otros aspectos. En este contexto, se formulan las siguientes interrogantes: ¿Qué papel juegan las educaciones frente a este panorama? ¿Qué cambios deben darse en las instituciones y en quienes toman las decisiones frente al rumbo de las educaciones rurales? ¿Qué cambios deben darse en la formación y en el desempeño de quienes orientan y acompañan los procesos formativos?

Palabras clave: Crisis, Civilización, Colonización, Educación, Ruralidad.

ABSTRACT

Humanity, and therefore the country, faces at least three simultaneous crises: a civilizational crisis, a humanity crisis and an institutional crisis. All three are committed to the disaster that brings us a fourth crisis, the ecological crisis. This accompanied by some processes that managed to consolidate in our villages, which still survive due to the permanent colonization work carried out by the church (religion), State (politics), business (economy), school (culture) and family (society) institutions. This analysis of colonization extends to being, to knowing, to power and territory. The civilizing model of the empires of the West and, of course, of the United States, maintains this logic, on which they base their development model: capitalism. We know that these crises are planetary, but we also know that there are and will be regions that face them much more crudely than others, for example, the wars we witness, migrations, displacements, climate change, food shortages, water, in other aspects. In this context the following questions are asked: What role do educations play against this panorama? What changes must be made in the institutions and in those who make the decisions regarding the direction of rural education? What changes should occur in the training and performance of those who guide and accompany the training processes?

Keywords: Crisis, Civilization, Colonization, Education, Rurality, Sumário.

RESUMO

A humanidade e, portanto, o país, enfrentam pelo menos três crises simultâneas: uma crise civilizacional, uma crise da humanidade e uma crise institucional. Todos os três estão comprometidos com o desastre que nos traz uma quarta crise, a crise ecológica. Isso foi acompanhado por alguns processos que conseguiram se consolidar em nossas aldeias, que ainda sobrevivem devido ao trabalho permanente de colonização realizado pelas instituições da igreja (religião), Estado (política), negócios (economia), escola (cultura) e família (sociedade). Essa análise da colonização se estende a ser, a conhecer, a poder e território. O modelo civilizador dos impérios do Ocidente e, é claro, dos Estados Unidos, mantém essa lógica, na qual eles baseiam seu modelo de desenvolvimento: o capitalismo. Sabemos que essas crises são planetárias, mas também sabemos que existem e haverá regiões que as enfrentam com muito mais crueldade do que outras, por exemplo, as guerras que testemunhamos, migrações, deslocamentos, mudanças climáticas, escassez de alimentos, água, entre outros aspectos. Nesse contexto, as seguintes perguntas são feitas: Qual o papel da educação nesse panorama? Que mudanças devem ser feitas nas instituições e naqueles que tomam as decisões em relação à direção da educação rural? Que mudanças devem ocorrer no treinamento e no desempenho daqueles que orientam e acompanham os processos de treinamento?

Palavras chave: Crise, Civilização, Colonização, Educação, Ruralidade.

UN POCO DE HISTORIA

En el Congreso de Angostura, Simón Bolívar manifestó que el primer deber del Congreso era propiciar la educación popular y cumplir esta obligación con verdadero amor a los indígenas, campesinos y todas las capas sociales. Bolívar consideraba que “el trabajo y el saber” eran las más importantes vías del progreso del pueblo. Fue claro, además, cuando expresó que tenía presente que debía ser otra educación, puesto que Hispanoamérica no era ni Europa ni Norteamérica, y como tal debía ser abordada la problemática educacional[2].

¿Las actuales motivaciones laborales y educativas tienen los mismos propósitos? ¿Los contextos rurales actuales son solo semejanzas de aquellos otros contextos? O ¿Ahora podemos afirmar que tenemos un proyecto de país, de construcción de sociedad

2 Hernández, Roberto y Vega, Elsa: Historia de la educación Latinoamericana. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999, pp. 65-67.

intercultural, con territorios rurales diversos y complejos, con habitantes diferentes, con necesidades e intereses distintos, con asociaciones integradas y articuladas a nivel regional, nacional, continental y mundial? ¿Cuál ha sido el proyecto de país que han impulsado las clases dirigentes y bajo qué concepto de inclusión del campesinado en la construcción de país?

Para los gobiernos liberales correspondientes al periodo 1934-1946, la educación rural debía esforzarse por "integrar la masa campesina a la vida moderna"; de 1958 en adelante la prioridad partió de que "se necesitaba un incremento de la productividad agrícola, para lo cual se requiere la formación de un proletariado agrícola alfabetizado y capacitado" y en los años sesenta la cuestión definía la educación rural como la necesidad de "vincular la sociedad rural a la modernización"[3].

¿Qué modernidad le plantean los gobiernos al campesinado colombiano? ¿Cuáles son los avances de esta modernidad y cuáles son los niveles para medir sus desarrollos modernos? Tal parece que los procesos de modernidad siguen siendo los mismos que dirigieron los procesos coloniales en las dimensiones del ser, del saber, del poder y del territorio. Ni tenemos independencias en las identidades culturales, ni más autonomías económicas, ni mayores capacidades de participación y organización política, ni mayores facultades éticas, estéticas o espirituales. Las poblaciones rurales de Colombia permanecen en los estadios ofrecidos por la institucionalidad moderna, por las políticas preferentemente urbanísticas. Lo podemos confirmar con los siguientes ejemplos:

1) En 1996, la Misión denominada Ciencia, Educación y Desarrollo entregó a la Presidencia de la República de Colombia el informe titulado *Colombia: al filo de la oportunidad*. Este informe –como los otros que se citan más adelante– analiza la estructura y el desempeño de la educación en el país y presenta propuestas para resolver sus amenazas y débiles situaciones.

Como se observará, los diferentes informes coinciden con la situación de elementos estructurales claves del sistema educativo colombiano y que, a la fecha, la pregunta podría ser: ¿Por qué muchas de estas situaciones no cambian? ¿Por qué razones si son iniciativas de los mismos gobiernos nacionales, las propuestas, retos y rutas allí planteadas no se convirtieron en programas de largo plazo para avanzar en los propósitos de país y de sociedad? ¿Qué impide o limita el accionar de las instituciones para comprometerse en intervenir y resolver los conflictos, crisis y fenómenos que allí se describen y analizan?

---

3 Triana, Alba: "Escuelas normal rural, agropecuaria y de campesinos en Colombia: 1934-1974". En, Introducción a la educación agropecuaria en Colombia. Rhec Vol. 13, año 2010, pp. 201-230.

Concretamente, frente a la situación de la educación en el país, el informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo plantea que…

> Aun cuando las estadísticas actuales indican que Colombia está en un nivel superior al de otros países en vía de desarrollo, el sistema educativo acusa serios problemas que se reflejan en las altas tasas de repitencia, deserción, deficiencia docente y pedagógica, inadecuados materiales e infraestructura, indisciplina y falta de educación para la democracia y la competencia. Se añade la inexistencia de un currículo integrador que estimule la creatividad y fomente las destrezas del aprendizaje, lo que actualmente contribuye al bajo nivel general de la educación, además de la falta de información actualizada y de materiales adecuados. La baja calidad de la educación formal en los niveles primario y secundario incide negativamente sobre la educación superior, sobre la eficiencia y efectividad del sector productivo científico y tecnológico, y sobre los elementos civilizadores y, el desempeño cultural y cívico de la población.
>
> El impacto negativo se observa también en la calidad de la fuerza laboral, así como en la falta de valores de solidaridad, convivencia pacífica, respeto por la vida y equidad. Si bien algunas profesiones de cuello blanco están bien representadas en Colombia y probablemente agrupan la misma proporción (más no la misma distribución nacional) de profesionales que los países desarrollados, otras áreas de ciencia e ingeniería no tienen análoga representación. Más preocupante aún es el hecho de que la proporción de personas que han recibido educación formal a nivel intermedio se encuentra por debajo del nivel mínimo de exigencia para la ciencia y la tecnología. De igual modo, la educación en ciencia y tecnología es casi inexistente en la educación formal primaria y secundaria, e ineficiente en gran parte de la educación superior.

2) La Misión Rural *Colombia en transición* de 1998. Este informe no solo manifestó los aspectos más sobresalientes frente al desarrollo rural en el país: Los problemas de pobreza, violencia, concentración de la propiedad y destrucción de los recursos naturales; el uso irracional del suelo, el agotamiento de las fuentes de agua en las vertientes y su contaminación en las zonas planas; el permanente éxodo rural sin sustento en un desarrollo industrial dinámico; la minifundización, el fracaso de la reforma agraria, la debilidad del Ministerio de Agricultura y de las entidades que prestan servicio en el sector, y el creciente desasosiego social, unido a las dificultades de los productores para competir en los mercados[4]; sino que hizo un análisis de la educación rural. En la parte final del informe, titulada *Conocimiento y Cultura*, presentó las "limitaciones del sistema educativo rural"[5] en los siguientes términos:

4 Machado, Absalón et. al. (1993). Democracia con campesinos o campesinos sin democracia. Fondo DRI, IICA y Universidad del Valle, Bogotá; y Forero, Jaime (1999). Economía y sociedad rural en los Andes colombianos. IER, Universidad Javeriana, Bogotá.

5 Echeverri, Rafael (1998). Colombia en transición, de la crisis a la convivencia: una visión desde lo rural. Misión Rural, Informe final. IICA Editores, Colombia, pp. 139-140.

Un sistema educativo disperso que no logra encontrar los eslabones que deberían unir los distintos niveles, como tampoco entrelazar lo que se ha dado en denominar educación formal e informal;

Un gran atraso en la formación de los habitantes del territorio que se refleja no solo en los índices de cobertura, sino también en la calidad de los educados… la crisis de la educación rural muestra con claridad las iniquidades del modelo de desarrollo;

Una concepción educativa ligada a un utilitarismo incipiente y mal concebido que ha promovido una educación memorística, acrítica, alejada de las realidades regionales;

Un sistema de educación superior que al no haber logrado desarrollarse como un conjunto de entidades investigativas ha devenido en un sistema profesionalizante, en donde la formación en disciplinas ha sido desplazada por un sistema de baja calidad de formación en profesiones;

Un sistema de ciencia y tecnología que no ha logrado sentar las bases para la conformación de una comunidad científico-técnica competitiva y crítica;

Un incipiente sistema de cultura que no ha propiciado el reconocimiento de nuestras diferencias y que privilegia una concepción de la cultura como espectáculo;

Una debilidad institucional extrema que hace peligrar el desarrollo de la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología;

En esencia, el modelo educativo en términos de sus contenidos y enfoques ha partido de la negación de la cultura tradicional rural; no ha tratado de enriquecerla sino de sustituirla;

El enfoque orientado a crear capacidades para el trabajo, más que hacia la organización de la sociedad, el análisis y la valoración de la tradición o el conocimiento de su propia historia;

Otros problemas que aquejan a la educación tienen que ver con su estructura, organización y con la concepción de que la educación formal es el corazón de la política pública;

Dentro de la educación formal, la visión, el enfoque, las tecnologías utilizadas, la capacidad institucional, la formación de los educadores, las incompatibilidades entre el proceso educativo y los procesos de desarrollo productivo, económico, social y cultural de la población, delatan una profunda incapacidad de responder a los grandes retos que se le plantean al sector rural.

Esta realidad rural no se modifica y al contrario de consolidarse algún programa de Ciencia, Tecnología, Innovación, Cambio o Bienestar rural, asistimos a una migración acelerada del campo a la ciudad fundamentalmente por el modelo de desarrollo económico, por el accionar de las instituciones y por los factores de violencia prolongada desde el surgimiento de los dos partidos políticos tradicionales hasta la actual disputa por el control del Estado y sus entes gubernamentales, por esta razón se pueden entender los hallazgos del Informe de desarrollo humano 2011, *Colombia rural: razones para la esperanza*, entre los cuales quiero destacar que:

> Uno de los hallazgos más importantes del Informe es que el campesinado no ha logrado que el Estado reconozca su importancia como grupo social, a lo que se ha sumado la victimización histórica a la que ha sido condenado por la violencia. Existe una "falla de reconocimiento" es decir, una falta de valoración de un sujeto particular para dar paso a sus derechos y constitución de ciudadanía. (Resumen ejecutivo Informe Nacional de Desarrollo Humano, PNUD Colombia, 2011).

Esto indica que el proceso de la construcción del Estado colombiano es un proceso ajeno y en detrimento de las estructuras rurales del país y de los pueblos que allí habitan: indígenas, afros y comunidades campesinas. Por lo cual, podemos deducir que las distintas instituciones que rodean los linderos de la gobernabilidad de los pueblos emprendieron trabajos políticos (Estado-gobierno), trabajos económicos (bancos y empresas), trabajos religiosos (las iglesias), trabajos culturales (las escuelas) y trabajos sociales (las familias), gestando lo que he llamado la construcción social de la exclusión, sistemáticamente. También es importante reconocer que esta exclusión social no es local, es decir, colombiana o latinoamericana, es mundial. A estos trabajos constantes les debemos la crisis mundial en el actual periodo de la historia del planeta: crisis de civilización, crisis institucional, crisis de humanidad y la crisis ecológica.

CRISIS Y TENSIONES EN LA ÉPOCA ACTUAL

La crisis civilizatoria se debe a la fractura de los patrones con que occidente fundó la colonia en nuestros países y que la ambición de sus imperios persiste en mantener, a pesar de los diagnósticos, pronósticos y alternativas/propuestas de múltiples y diversas investigaciones. Los patrones del modernismo, el capitalismo, el desarrollismo, el consumismo y el colonialismo impusieron una racionalidad patriarcal, racista, colonialista, mercantilista e individualista, anclada en los diferentes cimientos de las sociedades y las estructuras de poder. Desde esta perspectiva, la ruralidad y las culturas rurales fueron excluidas de las construcciones que adelantaron las instituciones mencionadas en cada uno de sus ámbitos. A partir de esta lógica se entiende la exclusión histórica de campesinos, afros e indígenas.

¿Cuáles son los símbolos, imaginarios, referentes, mitos, creencias, entre otros referentes, que pueden ser alternativas para un nuevo proyecto civilizatorio? ¿A qué estamos dispuestas las instituciones y organizaciones que desarrollamos proyectos educativos para lograr un cambio real en nuestras culturas? ¿Cuáles son las otras relaciones que debemos construir como alternativas a las relaciones de producción, relaciones de poder, relaciones de exclusión bajo el código superior/inferior?

Por otra parte, la crisis ecológica es una consecuencia de los patrones de la modernidad y del capitalismo. Los sistemas de producción, los sistemas mercantiles, los sistemas bancarios, todos ellos fundados en la acumulación de capitales, no escatiman esfuerzos para mantener una estructura que rente capitales permanentemente y para ello se acompañan de conceptos como materias primas, recursos naturales, fronteras, propiedad privada, sociedad de consumo, individualismo, competitividad, mano de obra barata y la concentración de la tenencia de la tierra para el control de aguas, bosques, infraestructuras (como carreteras, por ejemplo), la explotación de subsuelos con altos contenidos de minerales. El sistema productivo capitalista mantiene condiciones de explotación, esclavitud, guerra y exterminio. Por tanto, las pobrezas de múltiples pueblos, la desaparición de diversidades culturales (lenguas, espiritualidades, ritos, costumbres, etc.) y la alteración de las condiciones del planeta son causa y consecuencia de una crisis que afecta la vida no solamente de los humanos, sino de las demás especies que acompañan la vida y sus mundos.

Esta crisis ecológica va acompañada de códigos, normas, leyes, lenguajes, publicaciones, gobernantes, empresarios, entre otros componentes, que asumen el papel de justificar la explotación y extinción de los recursos naturales con el pretexto de la necesidad del desarrollo, el progreso y el crecimiento económico. En nuestros tiempos, exactamente es el mercado quien asume el comando de las herramientas que asisten a la globalización y permean las demás instituciones para que organicen sus roles y trabajos hacia esta misma perspectiva. Es decir, la empresa legitima el control de la tenencia de la tierra desde la lógica de la propiedad privada y de las tecnologías para su trabajo. Esto, a su vez, supone explotación de bosques, minerales, control sobre el agua, etc. Y así sucesivamente ocurre con las demás instituciones, lo cual radicaliza las relaciones de capital, trabajo y el acrecentamiento de la sociedad de consumo.

¿Qué papel juegan aquí las poblaciones rurales? ¿Qué papel juegan las poblaciones urbanas? ¿Cuál debería ser su rol en las condiciones actuales? ¿Cuáles de sus saberes y experiencias deberían acompañar los desarrollos pedagógicos de nuestras sociedades? ¿Cuál es el rol de las instituciones y organizaciones educativas? ¿Cuáles deben ser los cambios que deben asumir instituciones como la escuela y la universidad en estas crisis?

Por su parte, la crisis institucional tiene su raíz en la ausencia de ética en la formación de las estructuras que las comandan y de quienes tienen el poder de la toma de decisiones. La desbordada corrupción, ambición y juego de poderes es desproporcionada frente a los fenómenos y problemas que son crecientes en las sociedades. Las instituciones mantienen un diseño de instrumentos y mecanismos que no permiten generar los cambios que se requieren en su interior para obrar en coherencia y consecuencia en una sociedad sumida en pobrezas y desigualdades de toda índole. La crisis institucional es tan grave como las anteriores, pues son ellas las que soportan las lógicas coloniales, pero lo peor es que han incrementado condiciones que generan efectos contrarios a las alternativas construidas por los pueblos, pensando en salidas a sus crisis y su bienestar.

Las instituciones Estado, Empresa, Iglesia, Escuela y Familia generan controles sobre el pensamiento, los mitos, las creencias, los roles, el establecimiento de relaciones, los códigos de verdad/falsedad, bueno/malo, pero, sobre todo, mantienen una gran influencia para legitimar el desarrollismo, el consumismo, las relaciones de producción, las relaciones de poder y los códigos culturales. Por ello se puede afirmar que son estas instituciones las que trabajaron (pensaron y planearon) la construcción social de la exclusión y son ellas mismas las que limitan la construcción social de la inclusión.

¿Qué instituciones requiere la educación y el desarrollo colombiano? ¿Qué sistema de toma de decisiones y de políticas deben conducirlas? ¿Cuáles son las lógicas que las deben acompañar? ¿A qué criterios de aceptabilidad y adaptabilidad deben obedecer? ¿Cuáles son los cambios que están dispuestas a dar las instituciones que responden por los acompañamientos de las poblaciones excluidas sistemáticamente? ¿Cuál es la apuesta real por un nuevo paradigma de paz en Colombia y en Latinoamérica?

¿CUÁLES SON LAS TENSIONES Y CRISIS QUE DEBEMOS DESARROLLAR HACIA UNA NUEVA EXPERIENCIA HUMANA?

Una clave para comprender la complejidad de nuestras situaciones podría ser la de analizar algunos fenómenos a la luz de las tensiones que surgen en los diversos contextos local, regional, nacional y global. Así, por ejemplo, podemos ilustrar algunos niveles de tensiones:

a) Tensiones desde los contextos nacional - global

b) Sistemas políticos fragmentados - sistemas de dominación político - económico

Los mecanismos de poder y de regulación nacional e internacional (seguridad, comercio, medio ambiente, finanzas, gobernabilidad) afianzan el control y la desigualdad entre las diferentes naciones y al interior de ellas. Esta tensión genera inestabilidad en los gobiernos nacionales y estos, a su vez, en los locales, así como cambio en las relaciones de poder, sistemas productivos, relaciones comerciales e imposición de ideologías. Se generan esquemas y escenarios de dominación económica, militar e ideológica.

Las comunidades rurales y sus territorios se convierten en escenarios de disputa, los recursos entran en las transacciones financieras mundiales y su normatividad flaquea ante el imperante interés de lo global por lo particular.

c) La desarticulación riqueza/poder y política/militarización

La decisión de las relaciones está marcada en aras de la configuración de un gran mercado sin que ello implique una especial responsabilidad política y militar. Las relaciones económicas imponen los escenarios de intervención nacional: La circulación de los mercados y la prestación de los servicios sitúan al mercado al comando en un afianzamiento de sus lógicas de dominación, control y explotación de los campos productivos, sin ninguna coherencia por la salvaguarda de los componentes naturales que requiere el equilibrio de los diferentes ecosistemas de vida territoriales.

El proceso más importante en todo esto tiene que ver con las finanzas dirigidas al conocimiento y su divulgación; las tecnologías y su aplicación y multiplicación; y los bienes de consumo. Este proceso tiene una mediación político-militar, en tanto requiere del control de territorios (ecosistemas estratégicos) y cambios en la normatividad para viabilizar los cambios y adaptaciones necesarios.

Las poblaciones rurales se ven afectadas en tanto que la guerra incrementa sus acciones en el control de los territorios, sobre todo, desde los intereses comerciales de productos controlados por el narcotráfico, pero también el posicionamiento para el control militar de territorios, que son base específica de proyectos de carácter mundial. Allí se hace fuerte la negociación militar y de poder, donde las organizaciones locales no cuentan, ni sus organizaciones sociales.

d) La revalorización política de la etnia y la cultura

Las tendencias actuales son contradictorias. Mientras la economía y el mercado sugieren convertirse en la única fuerza del sistema de desarrollo, la etnia y la cultura están recuperando una gran capacidad movilizadora. Mientras la economía impulsa a la in-

tegración regional y global, la etnia y la cultura tienden a producir la fragmentación del sistema nacional e internacional, el aislamiento de los pueblos y conflictos políticos.

La reivindicación de la identidad cultural adapta formas variadas de identidades locales, renovación religiosa, exaltación de pequeñas diferencias, rechazo a las integraciones, dificultad en el reconocimiento étnico y cultural del país. Las regiones más afectadas internacionalmente por las rivalidades étnicas y culturales están ubicadas justamente en aquellas zonas afectadas por mayores dificultades económicas. A cambio de la ideología globalizante, avanza una “etnificación” y “culturización” acelerada de las relaciones sociales e internacionales.

Se pueden presentar dos situaciones: O las comunidades rurales logran defender sus identidades y fortalecerse en el marco de la globalidad, o se generará la homogeneización de las sociedades, donde prima una estructura de valores, una manera de pensar sobre los recursos naturales y los territorios donde estos se dispondrán para el mercado, sin más límite que pactos frágiles internacionales.

e) Control – dominación por áreas geográficas

La extensión global no solamente tiende a la hegemonía económica de los mercados, sino también hacia la afirmación de hegemonías regionales, sin excluir para ello la vía militar. El interés tiene que ver con tomar los relevos en los patrones de poder y en el control de recursos estratégicos. La disputa de las fronteras, el dominio de los recursos naturales como agua, bosques, semillas, recursos medicinales, entre otros, al igual que el control de la mano de obra, entran en la escena de las disputas.

Este control deriva en reacciones que van desde el enfrentamiento militar, la migración, la presión sobre los recursos naturales de interés global, hasta el control de las cadenas de cultivo y tránsito del narcotráfico. Sin embargo, la globalización que estimula la libre circulación de capitales y de bienes desde el norte hacia el sur no incluye la circulación de personas en sentido inverso, lo que fortalece las barreras derivadas de las diferencias culturales, la competencia por el empleo, el racismo, la discriminación y la exclusión.

f) La presión de las poblaciones pobres sobre ciertos recursos naturales de interés global

En particular, esta presión se presenta sobre los recursos energéticos que regeneran la economía y los recursos vitales como el agua. Por ejemplo, aunque se incentiva y paga la preservación de los bosques, se incrementan los precios industriales y agroin-

dustriales que contaminan y distorsionan el ambiente. Con todo ello, la ecología es uno de los pocos argumentos de negociación de los países y de toma de decisiones radicales en la globalidad respecto al control de los componentes que brinda la naturaleza en favor de todos los pueblos, en todos los territorios que habitan.

La inversión de los mercados conlleva a los comercios mundiales de cualquier especie, humanos y demás, logrando conformar la sociedad de consumo al lado de unos fenómenos que deben ser declarados de emergencia en cada nación y así, en el mundo. Se trata del vacío de ética que asiste en la actualidad a las instituciones ya referenciadas, acompañada de lo que prefiero llamar la "banalidad del mal": invasión del narcotráfico, invasión de la corrupción, invasión de la prostitución, invasión de la explotación de niños y niñas, el tráfico de órganos humanos, invasión y destrucción de sociedades, de culturas, religiones, gobiernos, deterioro de ecosistemas que causan migraciones masivas, el calentamiento global, etc.

g) El carácter político de la crisis social y ambiental con el carácter integrador local de sociedad - naturaleza

Mientras el modelo económico continúa con su afán de ampliar el aprovechamiento de los recursos naturales, desde la demanda de la industria y el mercado, las poblaciones locales conservan la ideología de la necesidad de establecer estrechas relaciones con la naturaleza. El territorio continúa siendo la fuente de vida y de construcción de seres y saberes, lenguajes y comunicaciones, simbologías y representaciones.

Para las comunidades campesinas su idea de "Madre naturaleza" choca con la idea del mercado de "naturaleza productiva", donde los recursos naturales son para la explotación, siendo considerados por las comunidades campesinas como recursos de uso y aprovechamiento, en conservación para las generaciones futuras.

h) Tensiones desde los contextos nacional - local

i) La primacía de lo central - nacional sobre lo local - descentralizado

Aunque el propósito del Estado, en su función de minimizar su tamaño y estructura, ha delegado a los entes territoriales la atención de los servicios públicos fundamentales, esta delegación presenta dos inconvenientes: 1) Esta descentralización de servicios no es proporcional con el incremento de la disponibilidad presupuestal; 2) La descentralización no es coherente con las leyes que restringen las oportunidades locales, siendo los planes de desarrollo nacional inconsecuentes con los planes de desarrollo local.

j) Riqueza medio ambiental y cultural en medio de la pobreza social

A pesar de las grandes oportunidades que tiene el país desde sus territorios y sistemas socioculturales, la insatisfacción de las comunidades campesinas es bastante grande. El patrimonio común del país y de las comunidades no es compatible con la imposición de intereses que tienen los grandes grupos económicos y las políticas gubernamentales, incluso en acuerdos internacionales de mercado.

k) El sistema representativo se impone sobre el sistema participativo

Mientras la democracia que maneja el país se hace firme en el esquema representativo político, las comunidades campesinas tienen un gran afán en fortalecer los medios y fines de la participación. Esto incluso, no solamente supone el tema de la toma de decisiones, sino también el superar vacíos históricos en la inclusión y equidad de hombres y mujeres, niños, jóvenes y adultos.

l) El sistema de planificación nacional decide sobre el sistema de planificación local

Los mecanismos de consultar y generar un sistema de planificación que incluya los factores locales, regionales y nacionales, no superan la buena voluntad y terminan siendo un intento constante de teoría y poca práctica. Esta planificación termina socavando lo planeado localmente, generando altos costos en la producción de materias primas, servicios sociales y poca compensación y estímulo en las retribuciones que se generan.

m) El estímulo a lo privado prima sobre la defensa de lo público

Existe un creciente fenómeno de la privatización en todos los campos. Tanto así que bastantes organizaciones sociales que antes captaban recursos por la asesoría a las organizaciones campesinas en la orientación de sus servicios a las comunidades, ahora cobran a las comunidades por la prestación de esos mismos servicios. Las comunidades se ven desgastadas en sus recursos y las organizaciones locales se muestran confusas y sin bases firmes para su actuación.

n) Tensiones que afectan la realidad de las comunidades desde los contextos locales

o) Los sistemas de planeación y la gobernabilidad local

Las comunidades campesinas han avanzado en la definición de planes de vida (planes de desarrollo), sin embargo, sus prácticas de gobernabilidad cada vez se debilitan frente a las presiones de grupos armados, empresas privadas y políticas gubernamentales. La definición de los planes, aparentemente, se puede ver como poco viable y esto tiende a generar frustraciones en las organizaciones; no ven resueltos sus problemas, satisfechas sus necesidades y distorsionan los propósitos organizativos.

p) La oportunidad de complemento cultural se ve limitada por los choques sociales

Es común encontrar, sobre todo en los territorios de comunidades indígenas y comunidades negras, una coexistencia que en ocasiones se torna compleja por celos, por invasión de predios, por infidelidades, por no pago de obras, por cacerías irresponsables, entre otros. Crece una competencia que dificulta los encuentros, los complementos y cooperaciones para avanzar en trabajos conjuntos y para la construcción de las interculturalidades indispensables.

q) Las relaciones de producción se confunden con las relaciones de poder

Las organizaciones de las comunidades ven en la producción una posibilidad de crecer y controlar el territorio. Sin embargo, se notan incoherencias cuando al tratar de generar alianzas para optimizar las producciones, prima un enfoque de desarrollo egoísta, relaciones individualistas, desordenadas y que en poco o nada aplican lo que se ha planificado. Esto mismo evita la redistribución de los beneficios solidariamente y hace que primen los sistemas extractivos de la producción, abonando el terreno para el cambio de prácticas socio-culturales tradicionales a prácticas capitalistas ajenas.

r) Las comunidades rurales entre la autonomía y el destino que les da la economía y la política, como mano de obra de la periferia y abastecedoras de materia prima

Las comunidades y los territorios en vez de cobrar la fuerza predominante de los ecosistemas, de las culturas estructuradas y de los imaginarios colectivos, siguen con la destinación de servidumbre de sociedades atrasadas y poco afectuosas de “desarrollo” que les brinda el modelo actual. La clasificación social y cultural les otorga el nivel de bajo, dependientes y siguiendo una línea unidireccional de la producción. Así, su autonomía, se convierte en ilusión, y su rol social en figura adornada de la política nacional.

Estos y otros ejemplos de tensiones están poniendo el reto a las educaciones rurales y a los sistemas educativos urbanos para que adelanten proyectos educativos donde la formación histórica, cultural, social, ecológica, espiritual y política se convierta en la

generación de conciencia transformadora para el actual periodo histórico que vive la humanidad. Siempre la palabra "conciencia" fue importante en los procesos sociales; ahora se torna en una gran clave para los cambios que debe adelantar la sociedad de los humanos para desarrollar y transformar las crisis actuales. Esto supone la participación de todos los grupos sociales y culturales en un interés común: aprovechar la experiencia acumulada en cada uno de sus trabajos y en articulación con los demás procesos culturales mundiales.

¿CUÁLES PODRÍAN SER LOS RETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO?

La nueva experiencia humana nos obliga a reflexionar sobre las "pedagogías" que practicamos, tanto en la formación de docentes, como las pedagogías que practican los docentes en la formación de sus estudiantes. Por ejemplo, ¿De qué visión del mundo y de la vida parten dichas pedagogías? ¿Cuáles son sus análisis históricos de los procesos colonizadores y de las instituciones que las soportan actualmente? ¿Qué tipo de educación debe priorizarse en nuestros territorios y bajo qué marcos pedagógicos? ¿A qué visión de desarrollo debe responder la educación rural colombiana y latinoamericana?

Como lo expresa José de Souza Silva en su trabajo *La educación latinoamericana en el siglo XXI* (Red Nuevo Paradigma, 2004): frente a la crisis de percepción que caracteriza el actual cambio de época, no habrá creatividad sin curiosidad y osadía. La humanidad experimenta un momento singular de su historia que requiere un esfuerzo crítico y creativo hacia la comprensión de su significado e impactos. Si queremos comprender cómo la globalización impactará el futuro de la educación latinoamericana, no debemos mirar primero dentro de la educación, sino ser curiosos y osados, e indagar primero sobre la naturaleza de fenómenos más amplios que la afectarán en el futuro cercano. Analizar la educación latinoamericana ante la globalización implica cuestionar también nuestra percepción de la educación, del territorio y del fenómeno de la globalización en el contexto de un cambio de época.

Para José de Souza, a cada visión del mundo corresponde un tipo de educación. De Souza Silva recoge tres visiones de mundo[6]: Bajo la "visión mecánica de mundo", la educación racionalista se transforma en una educación para la alienación de los ciudadanos, que son "adiestrados" para funcionar como "recursos humanos", meras "piezas" del engranaje productivo, donde solo hay lugar para la razón instrumental, sin espacio para la emoción humana, ni para las dimensiones ecológica y social. Bajo

6 La Educación Latinoamericana en el Siglo XXI Escenarios hacia las pedagogías de la alienación, domesticación y transformación. José de Souza Silva1 Red "Nuevo Paradigma" para la Innovación Institucional en América Latina. Instituto Internacional de Investigación sobre Políticas Alimentarias (IFPRI). San José, Costa Rica, 2004.

la "visión económica de mundo", la educación evolucionista se transforma en una educación para la domesticación de los ciudadanos, que son "capacitados" para actuar en sus roles económicos de proveedores, productores, procesadores, vendedores, competidores, inversionistas, consumidores, clientes, mero "capital humano" o "capital intelectual", que privilegia las transacciones comerciales sobre las relaciones sociales. Bajo la "visión holística de mundo", la educación crítica es sinónimo de educación para la transformación de los ciudadanos, que son "formados" como "talentos humanos", pensadores autónomos capaces de imaginar y de crear más allá de su conocimiento previo, con el derecho a tener derechos y con la responsabilidad de seres socio-históricos.

¿De qué educación, de qué Latinoamérica y de qué globalización estamos hablando? No hay uno sino múltiples tipos de educación, todos dependientes del tipo de pedagogía practicada que, a su vez, es dependiente de los valores, intereses y compromisos que forjan la percepción, decisiones y acciones de los que educan y de los que son educados, y de los que financian y/o deciden sobre la naturaleza, rumbo y prioridades de la educación en la región. Existen tantas "educaciones" como visiones de mundo para interpretar la realidad y actuar sobre ella, lo que depende de las premisas y compromisos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos que moldean las visiones de mundo en conflicto en el actual momento histórico de la humanidad. Latinoamérica no es una región homogénea (tampoco lo es Colombia) que se desarrolla bajo un conjunto convergente de valores, intereses y compromisos, además del hecho de que su futuro también depende de valores, intereses y compromisos externos que influencian su desarrollo (De Souza Silva, 2004).

La globalización no es un fenómeno nuevo, ni es algo intocable cuyas "tendencias" no las pueden transformar las sociedades a través de la acción colectiva y solidaria; no todo está siendo globalizado. Por ejemplo, la solidaridad no está siendo globalizada, sino solo el individualismo y su consecuente egoísmo. José de Souza lo explica de la siguiente manera:

> Bajo el liberalismo, el valor que moldea todos los otros valores es el individualismo. Bajo la disculpa de la protección de los derechos individuales, el egoísmo ha sido estimulado hasta sus últimas consecuencias. Ahora, bajo la visión económica de mundo, este valor gana el poder extraordinario de crear un enfoque que culpa a la propia víctima. Con el concepto de competitividad promovido como sinónimo de competencia, la supervivencia del más apto es reemplazada por la supervivencia del más competitivo: cada uno por sí, Dios por nadie y el Diablo contra todos. Bajo esta lógica del superviviente, el egoísmo tiende a aumentar y la solidaridad a disminuir. Sin embargo, si la vulnerabilidad es un producto de problemas antropogénicos —problemas causados por la acción colectiva, la sostenibilidad

> sólo puede ser construida a través de la acción colectiva, lo cual requiere de la solidaridad, no del egoísmo nutrido por el individualismo. (De Souza Silva, 2004).

Solo sistemas de educación comprometidos con la premisa del bienestar/vida digna (para otros buen vivir o vivir bien) pueden formar ciudadanos solidarios, al contrario de los gladiadores egoístas e indiferentes frente al destino de todas las formas de vida en el Planeta. "Si los problemas ecológicos globales han sido generados por la acción antropogénica, solamente la acción solidaria de grupos organizados de la sociedad civil podrá superarlos" (Röling, 2000). ¿Están los educadores conscientes de que el individualismo egoísta estimulado por el concepto de competitividad es incompatible con la sostenibilidad? ¿Están los educadores preparados para aplicar el "principio del bien-estar inclusivo", que decide a favor de la propuesta solidaria que beneficia al mayor número de individuos, grupos sociales, comunidades, sociedades y/o formas y modos de vida? ¿Cuál es el paradigma que mueve los Proyectos Educativos de las Instituciones actuales?

Cualquiera sea la pedagogía a aplicar en las poblaciones rurales, su ética y política deberá considerar que las comunidades campesinas y rurales puedan trascender y superar los distintos problemas que les impiden el diseño de una estructura de desarrollo consistente, duradera y de decisión. Para ello se requiere una pedagogía que tenga como propósito final provocar cambios en las relaciones de poder, en las relaciones de producción, en la experiencia humana y en la cultura de los pueblos que habitan y moran en estos territorios. Los nuevos diseños pedagógicos y de formación de docentes debem considerar otro paradigma de vida y de mundo que supere la delimitación de las variables del desarrollo capitalista: capital, tierra y fuerza de trabajo. Para trascender a otras variables que no superan las anteriores, pero que sí las complementen dentro de una visión holística del desarrollo: el ámbito socio-cultural, el conocimiento aplicado, los talentos humanos, la configuración e historia del territorio y los componentes naturales como componentes finitos.

Cambios en las relaciones de poder, porque los factores de concertación tienen que pasar por las comunidades y el pacto de intereses que debe establecerse. En aras de fortalecer la democracia ha de contemplarse la toma de decisiones en las asambleas de los gobiernos colectivos. Las relaciones de poder deben cambiar para dar paso a la gobernabilidad que pretende que las personas puedan definir y tener satisfacción en sus necesidades. La estructura sobresaliente en las relaciones de poder está en la toma de decisiones, pues es aquí donde las comunidades pueden practicar los principios de autonomía, autodeterminación y expresar la simbología propia de su ser en el territorio; tiene que ver esto con la representación de la autoridad no solo en las expresiones de identidad cultural, sino también en las políticas y economías.

Al hablar de otras relaciones de poder estamos haciendo referencia al sistema que

tienen las comunidades en su normatividad interna, los espacios de formación y análisis colectivo de los fenómenos naturales y sociales, la organización que presupone un pacto de intereses y los ámbitos de dirección y decisión. De esta manera, se podrá hablar en términos de gobernabilidad y de autoridad en los territorios. Por otro lado, las relaciones de poder significan la superación de los fenómenos históricos de la sociedad colombiana que no acepta ni reconoce sus orígenes, su historia, sus mestizajes crecientes. La sociedad ha de encontrar inspiración en las comunidades colombianas cuando se trata de generar modos de vida solidarios, sentido común para el manejo de los recursos, simpatía a la hora de solucionar sus problemas y consenso a la hora de conectar la vida humana con el territorio que habitan.

Cambios en las relaciones de producción, porque la economía de acumulación de capitales financieros, tecnológicos y del conocimiento debe ser resuelta con la globalización de la solidaridad, la equidad y el equilibrio con la naturaleza. Por eso se deben potenciar las relaciones de sociedad –sociedad y sociedad– y naturaleza para que se provoquen los servicios y las capacidades humanas desde la idea de la libertad, el reconocimiento de saberes y el enfoque de diversidades e interculturalidades. Transformar las relaciones de producción replantea la lógica de evaluar el desarrollo desde indicadores de ingresos, inversión, eficiencia y rentabilidad económica, por los indicadores de bienestar individual y colectivo que están medidos por los indicadores de los niveles de satisfacción, la aplicación del conocimiento en el manejo y transformación de los recursos naturales, y la identidad cultural en el ámbito social –donde los pactos de intereses y el diálogo de saberes entran en la lógica de la equidad y el equilibrio.

Por eso, es importante que la nueva lógica de la economía parta de la función de la producción y no de la distribución de los excedentes productivos, pues esto resalta la labor y el acumulado que existe en las poblaciones y los territorios rurales, en el sentido de los capitales, los recursos naturales, el conocimiento acumulado, el ambiente socio-cultural donde se desenvuelven sus actividades y el empleo de la fuerza de trabajo desde las capacidades que son fortalecidas por el modelo educativo.

El campo del desarrollo que contiene la producción debe ser entendido como el espacio de superación entre los géneros y las generaciones, donde la aplicación del conocimiento es la oportunidad para que cada persona pueda aplicar sus conocimientos y los revierta en tecnología y modificaciones en los comportamientos inadecuados que afectan a las comunidades rurales. Pero, además, es la función de la producción la que conecta el mundo rural y el mundo urbano en economías complementarias e interdependientes, no una sometida a la otra. Se trata de convertir a la economía en un factor que no subvalora las otras dimensiones humanas, sino que las fortalece e incorpora, en tanto potencia su evolución y transformación, adaptándose a los diferentes contextos.
Cambios en la experiencia humana, porque la humanidad ha demostrado signos de

poder habitar anteriormene la tierra sin las ambiciones despiertas de los leones hambrientos en medio de la selva. La nueva experiencia humana debe trascender la idea del desarrollo y pensamiento único del modelo vigente, hacia la idea del desarrollo múltiple y del pensamiento rico desde la diversidad. Esta será una oportunidad de coexistencia y cohabitación planetaria, donde el conocimiento entra en fases para satisfacer las necesidades e intereses de las poblaciones; la tecnología se innova para su aplicación apropiada y el ámbito socio-cultural se integra a los modos de vivir de los pueblos, de tal manera que superemos la civilización que formaron los sistemas institucionales: una sociedad en contra de la naturaleza, es decir, en contra de la propia existencia.

La nueva experiencia humana comprende que el territorio es el eje articulador y el medio para evolucionar los recursos del desarrollo. Desde esta concepción se puede interpretar el fenómeno de la globalización como la oportunidad para que el ser humano potencie su dimensión de cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como comprender y establecer relaciones en contextos cada vez más complejos para que pueda pasar al desarrollo con la idea de la integración. El desarrollo a escala humana puede convertir la idea de progreso en la idea de bienestar; las diferencias radican en que no puede aceptarse que otros seres humanos mueran para que otros tengan todos los bienes materiales en abundancia. El cambio de la experiencia humana considera al mundo como un ser vivo que da la posibilidad de vivir y hacerlo bien.

Los cambios en la cultura expresan que la globalización es la oportunidad de universalizar las culturas y de aprender para innovar las culturas propias. El complemento de la diversidad es posible cuando entendemos la unidad universal. El cambio cultural se apuntala en la posibilidad de construir unidad en la diversidad y de que los pueblos acepten que la superioridad de la raza es un sofisma para permitir que la inequidad sea un fenómeno permanente y que las ideas de la superioridad, la fuerza, la potencia egoísta y la individualidad se impongan sobre las ideas de la comunitariedad, la solidaridad, el complemento y la cooperación. Este aspecto recoge las relaciones que existen entre lo macro y lo micro, en el sentido que las manifestaciones ocurren en uno u otro nivel, sin importar donde se da el hecho en primera instancia.

Un nuevo acto educativo político está impregnado de las diversidades culturales, religiosas, de gobernabilidad, de economías, de etnias y de culturas, su proceso de identidad va acompañado del diseño mental que está en la unidad, la tierra, la cultura y la función productiva. La dimensión de las nuevas relaciones en la cultura parte del poder que tienen las ideas de los pueblos para luego pasar por una sociedad organizada, que responde por los intereses productivos de satisfacción global. Por eso, creemos como fundamental el sentido creciente del actor local, como individuo y como territorio. El cambio en estas relaciones al interior de los territorios, de las regiones,

del país y en la globalidad, supone una participación social organizada, fundamentada y propositiva para efectos de despertar la creatividad en la generación de las innovaciones que requieren los cambios en las diferentes estructuras sociales, económicas, culturales, políticas y ambientales. De no darse esto, la historia seguirá el camino de la utilización de los pueblos rurales a propósitos más globales y el debilitamiento de sus identidades, de la participación, la gestión del territorio y las planificaciones que realizan ampliarán los rangos de las líneas de pobreza y de deterioro continuo de su calidad de vida, de los territorios que habitan, haciendo más incierta la permanencia y estabilidad de las generaciones futuras. Para ello, las poblaciones campesinas deberán fortalecer su función política en la sociedad, deben ganar capacidades para la acción y la transformación de las condiciones de vida actuales y deben llenar de sentido y de libertad cualquier acción que se quiera ejecutar en los territorios, donde se requiera tal o cual actuación. El mundo de las visiones y los principios que los acompañan será, sin duda, el gran soporte que permita estos niveles de desarrollo y el camino que transforme el rumbo histórico que hasta ahora los acompaña.

UNA CITA FINAL

> ...Fue en el Próximo Oriente donde por primera vez una jefatura se convirtió en Estado. Ocurrió en Sumer, en el sur de Irán e Irak, entre los años 3500 y 3200 a.C. ¿Por qué en el Próximo Oriente? Probablemente porque esta región estaba mejor dotada de gramíneas silvestres y especies salvajes de animales aptas para la domesticación que otros antiguos centros de formación del Estado... Entre las varias teorías sobre la formación del Estado, un autor plantea el surgimiento mafioso del Estado que implica '... un campesino industrioso pero oprimido, incapaz de negarse a pagar el tributo exigido por una banda de chantajistas de vestimenta ostentosa, por temor a la mutilación de sus bueyes de tiro, el asalto de sus piraguas y la destrucción de sus olivos'. Ya sea por la espada, la recompensa o la religión, muchas fueron las jefaturas que sintieron la llamada, pero pocas las que lograron la transición hacia el Estado. Antes que obedecer las órdenes de trabajar y pagar tributos, las gentes del común intentaban huir a tierras de nadie o territorios sin explorar. Otros se resistían e intentaban luchar contra la milicia, ocasión que otros jefes aprovechaban para invadirlos y hacerse con el poder. Independientemente del curso concreto que tomara la rebelión, la gran mayoría de las jefaturas que intentaron imponer sobre una base plebeya cuotas agrarias, impuestos, prestaciones de trabajo personal y otras formas de redistribución coercitiva y asimétrica, volvieron a formas de redistribución más igualitarias o fueron totalmente destruidas[7].

REFERENCIAS

7 Harris, Marvin. Jefes, cabecillas, abusones. Alianza Editorial, S.A. Madrid, 1993.

"Colombia rural: razones para la esperanza" (2011). Resumen ejecutivo del Informe Nacional de Desarrollo Humano, PNUD, Colombia.

De Souza Silva, J. 2004. La Educación Latinoamericana en el Siglo XXI. Escenarios hacia las pedagogías de la alienación, domesticación y transformación. Instituto Internacional de Investigación sobre Políticas Alimentarias. Costa Rica.

Echeverri, R. 1998. Colombia en transición, de la crisis a la convivencia: una visión desde lo rural. Misión Rural, Informe final. IICA Editores.Colombia.

Forero, J. 1999. Economía y sociedad rural en los Andes colombianos. IER / Universidad Javeriana, Colombia.

Harris, M. 1993. Jefes, cabecillas, abusones. Alianza Editorial, S.A. España.
Hernández, R. & E. Vega. 1999. Historia de la educación Latinoamericana. Editorial Pueblo y Educación. Cuba

Machado, A. et. al. 1993. Democracia con campesinos o campesinos sin democracia. Fondo DRI / IICA / Universidad del Valle. Colombia.

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. 1996. Colombia: al filo de la oportunidad. Presidencia de Colombia. Colombia.

Triana, A. 2010. "Escuelas normal rural, agropecuaria y de campesinos en Colombia: 1934-1974". En, Introducción a la educación agropecuaria en Colombia. Rhec Vol. 13, pp. 201-230..

Capítulo 3

FORMACIÓN DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN CONTEXTOS DE "CALIDAD EDUCATIVA" A LA LUZ DE LOS NUEVOS PARADIGMAS

Por: Orlando Pulido Chaves[1]

"Crítica quiere decir precisamente esa consciencia del yo que Novalis ponía como finalidad de la cultura."

(Antonio Gramsci, Socialismo y cultura)

RESUMEN

Este texto aborda el pensamiento crítico desde la perspectiva de los llamados paradigmas emergentes, entre los que se encuentran la autopoiesis, la complejidad, el pensamiento difuso, el pensamiento holográfico, la teoría del caos, entre otros. Incluye el pensamiento gramsciano, de un estilo más tradicional, pero indudablemente

1 Antropólogo. Doctor en Educación con énfasis en mediación pedagógica. Catedrático de la Maestría en Educación de la Universidad Javeriana, Bogotá. Miembro del Consejo Deliberativo Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación de América Latina y el Caribe (FRESCE). Integrante de la Coordinación de la Red Latinoamericana de Estudios Sobre Trabajo Docente (Red ESTRADO, Colombia). Miembro del Grupo de Trabajo sobre Políticas Educativas y Derecho a la Educación de CLACSO. Investigador, asesor y consultor en políticas educativas en organismos nacionales e internacionales (opulido2@gmail.com).

crítico para la cultura de su tiempo y para las concepciones marxistas ortodoxas. Se da cuenta del enfoque de sus implicaciones en la formación de docentes en el marco de una reflexión sobre las tendencias mundiales dominantes en educación y cómo toman forma en contextos regionales y locales, particularmente en Colombia y el Distrito Capital.

Palabras clave: Pensamiento crítico, Nuevos paradigmas, Calidad educativa, Autopoiesis, Biopedagogía.

ABSTRACT

This text deals with critical thinking from the perspective of the so-called emerging paradigms, among which are autopoiesis, complexity, fuzzy thinking, holographic thinking, chaos theory, among others. It includes the gramscian thought, of a more traditional style, but undoubtedly critical to the culture of its time and to orthodox Marxist conceptions. It realizes the approach to its implications in teacher training in the framework of a reflection on the dominant global trends in education and how they take shape in regional and local contexts, particularly in Colombia and the Capital District.

Keywords: Critical thinking, New paradigms, Educational quality, Autopoiesis, Biopedagogy.

RESUMO

Este texto trata do pensamento crítico a partir da perspectiva dos chamados paradigmas emergentes, entre os quais a autopoiese, a complexidade, o pensamento difuso, o pensamento holográfico, a teoria do caos, entre outros. Inclui o pensamento gramsciano, de estilo mais tradicional, mas sem dúvida crítico à cultura de seu tempo e às concepções marxistas ortodoxas. Ele percebe a abordagem de suas implicações na formação de professores no contexto de uma reflexão sobre as tendências globais dominantes na educação e como elas tomam forma em contextos regionais e locais, particularmente na Colômbia e no Distrito Capital.

Palavras chave: Pensamento crítico, Novos paradigmas, Qualidade educacional, Autopoiese, Biopedagogia.

INTRODUCCIÓN

En este texto abordo el pensamiento crítico desde la perspectiva de los llamados paradigmas emergentes, entre los cuales se cuentan la autopoiesis, la biopedagogía, la complejidad, el pensamiento borroso, el pensamiento holográfico, la teoría del caos, entre otros. Incluyo el pensamiento gramsciano, de corte más tradicional, pero indudablemente crítico frente a la cultura de su época y las concepciones marxistas ortodoxas. Realizo la aproximación a sus implicaciones en la formación docente en el marco de una reflexión sobre las tendencias globales dominantes en materia educativa y la forma como toman cuerpo en los contextos regionales y locales –en particular en Colombia y el Distrito Capital– las relacionadas con el énfasis neoliberal en la "calidad educativa", la privatización y la centralidad de los dispositivos imperantes en materia de evaluación. Todo esto con el ánimo de aportar elementos de juicio que permitan reflexionar sobre cuestiones como las siguientes:

> ¿Es posible la existencia de un pensamiento crítico en estructuras institucionales convencionales, la mayoría de las veces tradicionales y conservadoras?
>
> ¿Hay pensamiento crítico en el diseño de las políticas públicas (construidas por economistas y administradores) y las propuestas formativas de docentes (programas y currículos)?
>
> ¿Cuál es el papel del pensamiento crítico en contextos de violencia política y social como los existentes en Colombia?
>
> ¿Por qué el pensamiento crítico es determinante para la transformación educativa que requiere Colombia en este momento crucial de tránsito hacia la superación del conflicto armado y la construcción de la paz?

LA RAZÓN DE SER DE "LA CRÍTICA" EN EDUCACIÓN

Los docentes, "los maestros" decimos en Colombia, son actores centrales en los "procesos" educativos. La visión tradicional de la educación afirma que su objeto de trabajo es la enseñanza. Esta visión es concordante con la existencia de una Escuela que transmite los conocimientos de unas generaciones a otras mediante el encuentro de los maestros con los alumnos. En esta visión, el maestro enseña y el alumno aprende, se alimenta, se nutre del saber el maestro. Esta es una condición irrenunciable del acto educativo. Un maestro enseña y un alumno aprende. En el examen de este tipo de relación cobraron fuerza la pedagogía y la didáctica como elementos inherentes al proceso de enseñanza/aprendizaje. En ella también prosperaron enfoques y acciones de política educativa. En esta visión, insisto, la educación se concreta en la enseñanza y esta, en lo que aprenden los alumnos.

Pero esta condición no es suficiente. La relación maestro – alumno es de doble vía: en ella, los dos aprenden y enseñan, es decir, se forman, se construyen como seres humanos; adhieren, rechazan o construyen concepciones del mundo; se relacionan con los otros y con la naturaleza; conviven, se transforman. Varela (2003), por ejemplo, entiende "el aprendizaje como una expresión del acoplamiento estructural" (relaciones complejas de mutuas transformaciones entre el individuo, los otros y la naturaleza), "que siempre va a mantener una compatibilidad entre el operar del organismo y el medio en que éste se da". Eso es lo que sintetiza Maturana (2002) cuando dice que "educarse es transformarse en la convivencia". Educarse es mucho más que aprender algo que otro transmite. Es transformar las vivencias –entre ellas la de la relación maestro/alumno– en experiencia, entendida como la vivencia reflexionada, analizada, sometida a crítica, convertida en objeto sobre el cual es posible construir un juicio o dar un sentido. La experiencia es la vivencia que deja marca, que transforma la vida del sujeto. En esa transformación están implicados los otros y la naturaleza, el contexto. Por eso Gutiérrez (2011) afirma que nadie educa a nadie; cada quien se educa, decide desde sí cómo se transforma. Esta afirmación tiene su base teórica en la noción de autopoiesis de Maturana, según la cual la transformación de los organismos está determinada por su estructura y no por las fluctuaciones que provengan de fuera (los otros y la naturaleza). Estas fluctuaciones "gatillan" las transformaciones, pero no las determinan. El organismo se crea a sí mismo en el marco del "acoplamiento estructural" con los otros y la naturaleza. Entre paréntesis, esta argumentación conecta de manera directa con Gramsci (1970), quien concibe al ser humano como el proceso de su historicidad concreta; el "proceso de sus actos" que lo relaciona con los otros seres humanos y con la naturaleza.

La construcción del sentido, la crítica, hace relación con el fenómeno de la cognición. Construir sentido equivale a construir una cotidianidad, unas configuraciones de mundo. El punto central es el principio según el cual "los sistemas vivos son sistemas cognitivos y el proceso de vivir es un proceso de cognición", afirmación válida para todos los organismos con o sin sistema nervioso (Maturana & Varela, 1995). Esto significa que "el concepto de cognición va mucho más allá de la mente racional y que incluye en su totalidad el proceso de la vida". Con esto se aborda la cognición desde una perspectiva totalmente novedosa. Capra (2010) dice que la inteligencia, la memoria y las decisiones humanas no son nunca enteramente racionales, sino que siempre están influenciadas por las emociones. Dice que también "pensamos" con nuestro cuerpo. Berman (1987), por su parte, sostiene que en la convivencia participamos con la mente y el cuerpo porque los dos constituyen un "campo" indisoluble.

Ese es el planteamiento básico de la "auto-organización", concebida como "autopoiesis" o "creación de sí mismo". El fundamento del "bioaprendizaje" está en la inseparabilidad entre vivir y conocer. Conocer es producirse, vivir; y a la inversa, vivir es cono-

cer. La importancia de esta forma de ver las cosas estriba en que la vida sintetiza todo lo que el sentido puede construir, y a la inversa, el sentido solo puede expresarse en la vida. No hay vida sin sentido, cualquiera que sea, y no puede haber sentido por fuera de la vida. La mediación entre el sentido y la vida la realiza la cognición. Si vida y cognición son inseparables significa que la cognición se produce en la cotidianidad.

Por eso, el conocimiento es explicación de la experiencia; es resultado de responder preguntas de este orden: ¿Cómo es que vivo lo que vivo? ¿Cómo es que vivo el mundo que vivo? ¿Cómo es que vivo las experiencias que vivo? ¿Cómo se explican las experiencias en las que me encuentro inmerso en el momento de preguntarme por ellas? Estas son las preguntas que se hace un observador que observa, "un ser humano en la praxis del vivir". "Nos pasa todo lo que nos pasa en el suceder del vivir", dice Maturana (2002). A esto agrego que aquí caben las hipótesis sobre posibles realidades como las descritas por la teoría cuántica sin haber sido probadas empíricamente, como ocurrió con el bosón de Higgs, cuya existencia se postuló en 1964, pero cuya observación solamente se logró a partir de 2011 en el Gran Colisionador de Hadrones del CERN, la Organización Europea para la Investigación Nuclear.

Estas son preguntas que analizan la experiencia, la problematizan, la critican. En la medida en que aumenta la complejidad de los sistemas vivos aumenta su "territorio cognitivo", hasta el punto que el acoplamiento estructural se da no solo en relación con el entorno, sino también consigo mismo, produciendo el alumbramiento de mundos tanto exteriores como interiores, vinculados con el lenguaje, el pensamiento y la conciencia (Capra, 2010), (Maturana & Varela, 2003). Ese alumbramiento de mundos es la conciencia, el sentido, la explicación, no como representación de mundos con existencia independiente de los sujetos, sino a través del proceso de la vida donde "la mente y el mundo emergen juntos".

Lo que, en síntesis, quiero decir con esto, es que la crítica es condición para la construcción de las concepciones del mundo o, lo que es lo mismo, para la construcción de explicaciones de la realidad, objetivo al cual no es ajena la educación. Esa construcción se da en el contacto con los maestros, con los otros y con la naturaleza; de modo que la Escuela no puede escapar a contribuir con este propósito. Aún en ella, es el sujeto quien decide qué hacer con lo que el maestro enseña, lo acepta o lo rechaza. Esto, por cuanto la "verdad" siempre la otorga el otro. Es el otro quien decide, por una o por otra razón, no siempre en concordancia con los hechos si un enunciado propuesto por alguien es verdadero o no lo es. En este texto, son los lectores quienes deciden si están de acuerdo o no con lo que digo; quienes confieren estatus de verdad a lo que estoy diciendo. Y para ello hacen uso de su facultad crítica. Si un maestro no sabe eso, se queda como un simple dictador de clase.

EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y FORMACIÓN DE MAESTROS

Por entender la educación en el marco estrecho de la relación entre uno que enseña y otro que aprende, es que hoy los defensores de la llamada "calidad educativa" proponen medirla a partir de los resultados de aprendizaje de los alumnos mediante pruebas basadas en los estándares y las competencias que regulan los currículos escolares. Si los alumnos obtienen puntajes altos en estas pruebas se deduce que la educación que reciben es buena y que tienen buenos maestros; si son bajos, los maestros no lo son y la educación es mala. Por eso, el desempeño de los maestros debe mejorarse mediante acciones realizadas en sus procesos de formación. Esto incluye la formación inicial (normalistas y licenciados), la formación avanzada (especializaciones, maestrías y doctorados) y la llamada formación continua o en ejercicio (cursos, talleres, diplomados, entre otros).

Esta es la visión que, por ejemplo, se sostiene en uno de los estudios más difundidos en los últimos años en Colombia, el llamado *Estudio Compartir* (Perry Rubio & Otros, 2013), patrocinado por el empresario Pedro Gómez y realizado con el apoyo de economistas, cuya tesis central es que la calidad de la educación se consigue cualificando el trabajo pedagógico de los maestros. Ese documento fue adoptado por el gobierno del presidente Santos como parte de su política, pues comparte la idea de que la calidad del docente es la base de la calidad de la educación, y traza una hoja de ruta, a su juicio realista y ambiciosa, para mejorar la calidad educativa en este país. Esa hoja de ruta se concreta en cinco ejes estratégicos: 1) Formación previa al servicio (formación inicial); 2) Selección; 3) Formación en servicio; y 4) Remuneración y reconocimiento.

Las políticas que propone el estudio para la formación previa "al servicio" –o inicial– son, todas, de carácter administrativo: creación y mejoramiento de la calidad de los programas de licenciatura y de nivelación para no licenciados, revisión de requisitos y procesos de otorgamiento de la Acreditación de Alta Calidad a programas de licenciatura, fortalecimiento de los requisitos del Registro Calificado de programas de licenciatura, reglamentación y certificación para los programas de pedagogía que deben cursar los profesionales no licenciados, subsidios de sostenimiento para estudiantes matriculados en programas de licenciatura con Acreditación de Alta Calidad y reducción de la duración de programas de licenciatura de 5 a 4 años.

Las que propone para la formación "en servicio" son: acompañamiento integral a los docentes novatos durante los primeros dos años; lograr que la oferta de cursos responda efectivamente a las necesidades identificadas mediante un sistema de evaluación integral que el documento propone; censo y diagnóstico de los programas actuales de formación según las necesidades identificadas y mejoramiento de programas y estrategias, oferta de cursos cortos y becas condonables para posgrados de docentes sobresalientes.

Como se ve en este ejemplo, el enfoque que ubica la "calidad" como problema central del sistema educativo nacional tiene una repercusión directa en la política de formación docente. Sin duda, puedo afirmar que en la comprensión del problema y en el diseño de sus soluciones, el "pensamiento crítico" es sustituido por un pensamiento teleológico positivista; el efecto: mala calidad de la educación; las causas: mala calidad de los aprendizajes de los alumnos por mala calidad de los maestros. La solución: mejorar el "desempeño" de los maestros, concepto que reduce su labor a su rendimiento en el trabajo, a su capacidad para cumplir una obligación, realizar una actividad o dedicarse a una tarea.

Esta manera de entender la formación de los maestros fragmenta el tema más amplio y decisivo de la cuestión docente; el tema de la centralidad de los maestros en la construcción de la sociedad, en la posibilidad de vincularlos a la construcción de proyectos contrahegemónicos o alternativos, como se han dado en llamar. Formar maestros para mejorar la calidad de la educación es una reducción al absurdo de su importancia como actor social fundamental para la configuración de un proyecto cultural alternativo, de una nueva sociedad posible. Solamente es explicable en el marco de enfoques que conciben la labor de los maestros de manera puramente instrumental, como ocurre en las políticas educativas implementadas actualmente desde la óptica neoliberal.

PENSAMIENTO CRÍTICO, ESTÁNDARES, COMPETENCIAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR

La consecuencia de lo anterior es que la formación de maestros se ve impactada por la tendencia predominante hoy en día, orientada a llevar a todos los niveles del sistema educativo, incluida la educación superior, el enfoque de "competencias". Como lo ha señalado Borón (2008), existen iniciativas globales en ese sentido que atentan contra la libertad de pensamiento en las universidades. Ilustra esa tesis mostrando el papel cumplido por el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial del Comercio (OMC) a través del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), en los intentos por detener y entorpecer la libre discusión científica dentro de las universidades. Circula también una guía muy detallada sobre estándares de competencia para el pensamiento crítico, dirigida a los profesores, diseñadores de currículum, administradores y cuerpos de acreditación (Paul & Elder, 2005), según la cual, el empleo de estas competencias a través del currículum asegura que el pensamiento crítico es fomentado en la enseñanza de cualquier materia en todo estudiante de cualquier grado escolar.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), emprendió desde 2008 acciones orientadas a la formulación de competencias genéricas, o transversales, a todos los núcleos de formación en educación superior que puedan constituirse en el elemento articulador de todos los niveles educativos: inicial, básica, media y superior, y que permitan el mo-

nitoreo de la calidad de la educación superior en el país. Estas competencias permiten la toma argumentada de decisiones por la comprensión de los contextos y las situaciones mediante el análisis crítico frente al cambiante estado de las tecnologías de la información y la comunicación, que impactan la formación de los futuros profesionales. Además, estas competencias sirven de referente para el monitoreo de la calidad de la formación en todos los programas de pregrado. Claro, esas competencias se incluyen en cuatro grupos: comunicación en lengua materna y en otra lengua internacional; pensamiento matemático; ciudadanía; ciencia, tecnología y manejo de la información.

Una competencia se define como un "saber hacer", el pensamiento crítico, que lo define como "la capacidad de evaluar racionalmente una posición o un argumento", requiere otras competencias que clasifica en tres grupos: 1) Competencias abstractas del pensamiento (razonamiento crítico, entendimiento interpersonal, pensamiento creativo, razonamiento analítico y solución de problemas; 2) Conocimientos y competencias prácticas necesarias para el despliegue de las competencias abstractas (conocimiento del entorno, comunicación, trabajo en equipo, alfabetización cuantitativa, manejo de información, comunicación en inglés y TICS); y, 3) Dinamizadores para el desarrollo de las competencias genéricas (saber aprender y recontextualizar) (Ministerio de Educación Nacional, s.f.). A su vez, desde 2006, se formularon los estándares básicos de competencias como guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden (Ministerio de Educación Nacional, 2006), que se concretan en estándares para lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas. Se podría argumentar que todas ellas se necesitan para desarrollar un pensamiento crítico; sin embargo, este objetivo solamente es mencionado en los términos arriba descritos.

Las implicaciones de lo anterior en la formación de maestros se concentran en las propuestas estatales de intervención en las licenciaturas y en las escuelas normales superiores, centradas, claramente, en los llamados procesos de acreditación de calidad, que han llenado de incertidumbre el futuro de sus programas. Se trata de medidas administrativas de fuerza –que actúan como amenazas para contener la proliferación de programas, la mayoría adelantados por universidades e instituciones privadas, que no satisfacen las necesidades del sector– antes que de políticas de fortalecimiento de las universidades públicas, en el marco de la obligación del Estado de ser garante del derecho a la educación. El ahogamiento a la financiación de la Universidad Pedagógica Nacional, la única dedicada exclusivamente a la formación de maestros, es paradigmática de la situación, mientras recursos públicos son transferidos a las universidades privadas, por ejemplo, con el fin de financiar programas de formación en maestrías y doctorados a docentes del Distrito Capital.

EL NÚCLEO POLÍTICO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En contraste con estas maneras de ver el asunto, el Movimiento Pedagógico Nacional impulsado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) reivindicó, en los años ochenta del siglo pasado, la figura del maestro como intelectual y de la pedagogía como saber fundante de su profesión. Esta idea recuperó la noción gramsciana de "intelectual", entendido como un organizador de las concepciones del mundo y como mediador en la tarea de transformar el sentido común, forma bajo la cual aparecen las concepciones del mundo de los "sencillos" o gente común, en concepciones de un nivel superior, dotadas de organicidad, coherencia y sistematicidad. Esto se logra cuando "se pasa al momento de la crítica y de la conciencia", cuando se reflexiona sobre "si es preferible «pensar» sin tener conciencia crítica de ello, de modo disgregado y ocasional", cuando se "«participa» en una concepción del mundo «impuesta» mecánicamente desde fuera", es decir, por…

> …los grupos sociales en que todos nos vemos automáticamente inmersos desde nuestra entrada en el mundo consciente… o es preferible elaborar la propia concepción del mundo consciente y críticamente y… elegir la propia esfera de actividad, participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de uno mismo y no aceptar pasiva y supinamente que nuestra personalidad sea formada desde fuera (Gramsci, 1972).

Lo central de todo esto es que esa comprensión crítica de sí mismos lleva el asunto a la dimensión política: "…se produce… a través de una lucha de «hegemonías» políticas, de direcciones contradictorias, primero en el campo de la ética, luego en el de la política, hasta llegar a una elaboración superior de la concepción propia de la realidad" (Gramsci, 1970).

Con esto queda planteado el núcleo de mi reflexión sobre el asunto del pensamiento crítico. No se trata, pues, solamente de incluir en los programas de formación de maestros una materia o un conjunto de materias que lo enseñan. Claro que tiene que ver con asuntos epistemológicos y metodológicos, con modalidades de razonamiento, con combinatoria de operaciones y estrategias cognitivas que ayudan a la persona a tomar distancia de las creencias e ideología de su propia cultura y a establecer nuevas relaciones en las prácticas y discursos sociales, así como con la emancipación, la democracia y la autonomía de las personas, como se plantea en la presentación del Grupo de Trabajo que organiza este seminario (CLACSO, s.f.). Pero, sobre todo, tiene que ver con estos últimos asuntos ubicados en el terreno de las disputas hegemónicas; de la construcción de propuestas contra hegemónicas que, en el caso concreto de la educación, tienen que ver con la tensión entre el enfoque de derechos, la defensa de la educación pública y el enfoque privatizador, administrativista y gerencial que golpea de manera frontal y dura la profesión docente.

PENSAMIENTO CRÍTICO, COYUNTURA Y CUESTIÓN DOCENTE

La tendencia global a la consolidación de los “ensamblajes” o grandes conglomerados educativos, los “edunegocios” y las “eduempresas” a las que se refiere Ball (2011), que se concreta en las diversas estrategias de privatización de la educación para convertirla en un servicio disponible en el mercado, está suficientemente documentada (Verger & Bonal, 2012), (Verger, Moschetti, & Fontdevila, 2017), (Anderson, 2017), (Coomans & De Wolf, 2005). Sus efectos sobre la profesión y el trabajo docente también.

En general, se trata de su ubicación en el mercado educativo global. Ball describe claramente el tamaño de este mercado y cómo las instituciones educativas, los maestros y los estudiantes se han vuelto objetos de transacción comercial, de compra y venta, que se rige por las leyes del mercado, para las que el Estado es considerado un estorbo de la libre concurrencia. Ejemplos como Singapur –la llamada “aula global” – representan esta tendencia. Ball, por ejemplo, es taxativo cuando señala los efectos de la privatización sobre el trabajo docente respecto de la manera como se forman, su desarrollo profesional, las condiciones de los contratos y la remuneración, las rutinas escolares y la autopercepción sobre su vida laboral. La flexibilización laboral es la forma predominante en las distintas formas de privatización, que también amenazan la capacidad de los sindicatos para la negociación colectiva y su incidencia en las políticas educativas. Su trabajo cotidiano incide en los planes de estudio, la organización de los currículos, la evaluación de los alumnos y de los propios docentes, así como en el reconocimiento social de las Escuelas (Ball & Youdell, 2007).

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), por su parte, ha documentado la forma en que algunos sistemas educativos de América Latina están delegando en organizaciones privadas el desarrollo de los currículos, con importantes efectos en las condiciones para el ejercicio de una plena ciudadanía (CLADE, 2012). También ha establecido que el mercado curricular, en muchos casos sostenido con recursos del Estado, va desde la compra estatal de textos escolares producidos por empresas editoriales hasta la oferta de paquetes educativos que incluyen los textos impresos, la definición de contenidos, materiales educativos diversos, digitales y en físico, orientaciones pedagógicas, lineamientos curriculares, hardware y software educativos, modelos de evaluación, herramientas de gestión curricular e institucional, plataformas interactivas, entre otros.

También ha llamado la atención sobre la existencia de la tendencia global a la estandarización de los contenidos que se imparten en las escuelas, proceso que va de la mano con la consolidación de las pruebas censales de aprendizajes como paradigma por ex-

celencia para la evaluación de los estudiantes, los maestros y los sistemas educativos. Estos sistemas de evaluación son propiedad de organizaciones que estimulan la privatización de la educación pública. La importancia de la estandarización y de estos sistemas de evaluación, en función del trabajo docente, consiste en que atenta contra su autonomía y afecta su capacidad de innovación (CLADE- Open Society Fundation, 2014). Es el caso de la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*, o Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), creada en 1961, que agrupa a solo treinta y cinco (35) "gobiernos y economías de mercado que trabajan juntos para hacer frente a los desafíos económicos, sociales y de gobernanza relacionados con la globalización, así como para aprovechar sus oportunidades". A esta organización solamente pertenecen dos países latinoamericanos: Chile y México. Colombia y Costa Rica se encuentran en proceso de adhesión. Brasil es un "socio clave", y Perú se relaciona mediante la figura de "programa país" (OCDE, s.a.). El impacto de esta prueba ha sido tal que se ha convertido en referente para la definición de objetivos y metas de las políticas educativas en el ámbito global, ligadas a pruebas estandarizadas nacionales como la prueba SABER que realiza el gobierno colombiano.

El asunto es que la organización curricular y la actividad docente se han estructurado para competir con los países que muestran los mejores resultados en la prueba y, por esa razón, son considerados como los que tienen los mejores sistemas educativos del mundo. La labor docente se ha restringido a la enseñanza de los estándares que miden los logros en esas pruebas (*Teaching to the test*); y su calidad como docentes se mide por los resultados arrojados por los estudiantes en ellas. De este modo, lo que hace la estandarización es realizar una verdadera reforma educativa mediante la definición y la jerarquización de los contenidos educativos, sin posibilidad de ser discutidos por los docentes y la sociedad. Bajo la apariencia técnica de los estándares se sanciona lo que es legítimo aprender en la escuela; esto es, lo que deben enseñar los maestros, sin necesidad de debate público (CLADE- Open Society Fundation, 2014).

LAS "CHARTER SCHOOLS" O "ESCUELAS AUTÓNOMAS"

Un caso paradigmático de estos efectos está documentado en las *charter schools,* llamadas en español "escuelas autónomas". Se denominan así porque son resultado de una "carta" o "contrato" acordado entre quienes dirigen la escuela y la entidad que autoriza su existencia, que en Estados Unidos de América (USA) pueden ser los distritos escolares, las empresas con fines de lucro y los consejos de educación. Son escuelas financiadas con recursos públicos, pero administradas por particulares, con autonomía para aumentar la jornada escolar, desarrollar currículos, administrar personal y gestionar presupuestos libres de las regulaciones que obligan a las escuelas

públicas. Su origen se remonta a la década de los sesenta del siglo XX, cuando economistas conservadores y académicos liberales (neoliberales) levantaron la consigna de la libertad de elección de las escuelas por parte de los padres y los estudiantes. Es célebre el texto *Capitalismo y Libertad*, del economista Milton Friedman, ganador del Premio Nobel, publicado en 1962, quien propuso que el gobierno proporcionara a las familias necesitadas vales que se pudieran hacer efectivos en escuelas privadas, con lo que las fuerzas del mercado, y no el gobierno, regularían la educación pública, pues la competencia obligaría a las más malas a cerrar y a las demás a competir con calidad. Más tarde, estos argumentos se complementaron con otros que involucraron "los derechos del niño pobre", la obtención de mejores resultados educativos y logros en equidad (la absurda consideración de: ¿Por qué solamente las familias acomodadas pueden escoger sus escuelas mientras los pobres no?). Pero el argumento central era oponerse al monopolio burocrático del Estado en lo que podría ser un mercado competitivo (Jason, Summer 2017).

Las *charter schools* asumen una gran variedad de formas y modalidades. A título de ilustración, en Australia la financiación pública de escuelas privadas se realiza desde los años setenta; en el Reino Unido funcionan desde 1988. En USA, Minnesota, desde 1991. Citando cifras de Zinsmeister (Spring 2014), *National Center for Education Statistics* (2016) y *Education Digest* (2014), Wikipedia dice que hasta diciembre de 2011, aproximadamente 5.600 escuelas autónomas tenían un total estimado de más de 2 millones de estudiantes en todo USA, con más de 400.000 en lista de espera (Wikipedia, 2017).

Chile implementó los *voucher* en 1981 con la reforma neoliberal de Pinochet, mediante la figura de los "sostenedores"; y Colombia introdujo los "colegios en concesión" a partir de 1998, primero en Bogotá y después en todo el país. También los "colegios en convenio" desde 1980, caracterizados por atender población de estratos económicos pobres, tener instalaciones inadecuadas, contratar profesores poco calificados con remuneraciones inferiores al sueldo promedio, además de prestarse para corrupción por contratos poco transparentes y clientelares (Verger, Moschetti, & Fontdevila, 2017).

Los efectos de estas modalidades sobre los docentes y los currículos arriba mencionados se concretan en datos como estos: En USA se tiene una alta tasa de rotación de maestros en las escuelas que alcanza la pérdida del 24% por ciento de sus maestros cada año ("el doble de la tasa de las escuelas públicas tradicionales"), ocasionada por jornadas más largas de trabajo y menor remuneración, con la consecuente disminución del rendimiento estudiantil. Cerca de 200 escuelas se cierran por año, por deficiencias académicas, por gobernabilidad o liderazgo defectuoso, caída en la demanda de los estudiantes o errores de cálculo financieros (Jason, Summer 2017).

Reseño brevemente otro caso, dramáticamente paradigmático: la *Bridge International Academies* (BIA), una de las empresas de educación más grandes del mundo, con planes para educar a 10.000.000 niños en África y Asia en 2025, de manera rentable, lo hace remarcando el enfoque empresarial de lucro mediante reducción de costos, estandarización y uso de internet (tabletas o “maestros computadoras” que conducen todo el proceso). Esta organización pasa por encima de los estándares legales nacionales en relación con la formación de los maestros, el currículo, los métodos de enseñanza y la infraestructura escolar. Viola, por ejemplo, la integridad y la soberanía del sistema educativo de Uganda, en donde se ha fortalecido de manera preocupante (Riep & Machacek, 2016)[2].

ESTUDIO INTERNACIONAL DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE (TALIS)

Pero la ofensiva global de quienes impulsan estos enfoques desde organismos internacionales también se ha focalizado en los maestros. En 2008, la OCDE publicó el informe titulado *Los docentes son importantes* (2005) en el que planteó como prioridad la necesidad de atraer, desarrollar y conservar “docentes efectivos” en los sistemas escolares en todo el mundo, con base en una documentación de casos de políticas que a su parecer contribuían al logro de esas prioridades. Poco tiempo después organizó el *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje* (TALIS por sus siglas en inglés), un dispositivo de gran escala para estudiar la “fuerza laboral docente, las condiciones de enseñanza y aprendizaje, y los ambientes escolares” en países participantes de OCDE y en “países y economías” (en conjunto denominados “participantes de TALIS”). La primera aplicación de TALIS (primer ciclo) se hizo en el año 2008 con foco en la básica secundaria, en veinticuatro países y economías. El segundo ciclo se llevó a cabo en 2013 en treinta y cuatro “entidades participantes”, cifra que subió a treinta y ocho en 2014, cuando cuatro países más decidieron participar. En esta ocasión, el alcance incluyó a docentes y líderes en escuelas primarias y secundarias superiores. Esta aplicación de 2013 fue importante porque ocho países realizaron el estudio en escuelas que habían participado en el ciclo 2012 de PISA, inaugurando “una opción a la que se denominó el enlace TALIS-PISA”. En Colombia ya se está preparando la participación en el TALIS 2018, que dará cuenta de los tres ciclos anteriores en un periodo de diez años (OCDE, 2017).

2 Vale la pena anotar que uno de los dos autores de esta investigación fue acusado y detenido por la policía de Kampala, acusado por BIA de violación criminal y suplantación de identidad, cuando intentaba entrevistarse con el Director Nacional y un Gerente Regional de Bridge en Uganda. En prevención, el investigador dejó el país dos semanas antes de lo previsto, por su “bienestar y seguridad”.

TALIS es un dispositivo muy robusto de seguimiento al trabajo docente que recoge información mediante cuestionarios, técnicamente muy elaborados, que contestan docentes y rectores en sus escuelas. Como en el caso de PISA, su objeto principal consiste en producir información comparable internacionalmente que permita formular políticas sobre docentes y enseñanza, con énfasis en los aspectos relacionados con la generación de impactos sobre el aprendizaje de los alumnos. Su marco conceptual es resultado de un trabajo muy detallado realizado por expertos de diversas áreas que cubren: indicadores de sistemas educativos; resultados de aprendizaje; ambientes de aprendizaje y organización escolar; teorías e investigaciones más actualizadas sobre enseñanza y entornos de aprendizaje. El Marco conceptual de TALIS 2018 recogió los conceptos formulados por el Grupo Experto en Cuestionarios (GEC)[3], su discusión con actores relevantes y su relación con las prioridades de los países. Todo esto ha dado lugar a la publicación de informes relacionados, tales como *La Creación de Entornos Eficaces de Enseñanza y Aprendizaje: Síntesis de los primeros resultados de TALIS en el año 2009* (OCDE, 2009); *Guía del profesorado TALIS 2013: Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje* (OCDE, 2014); *Teaching Practices and Pedagogical Innovations* (Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012); *The Experience of New Teachers* (Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll, & Gonzalez, 2012); *Supporting Teacher Professionalism* (OCDE, 2016); así como artículos sobre la promoción de la conducta positiva del alumno, la comparabilidad de los datos, la invarianza de la medición y los resúmenes titulados *Teaching in Focus*, con versiones en inglés, español y francés[4].

Como se ve, no se trata de algo improvisado. La OCDE actúa como un tanque de pensamiento que está consolidando un dispositivo global para operar de la mano con PISA para "monitorear las tendencias en la calidad de la fuerza docente" (los "docentes efectivos"), en áreas como políticas escolares que apoyan la efectividad docente, el desarrollo docente en la profesión, docentes efectivos y enseñanza, atracción de docentes hacia la profesión y conservación de docentes en la profesión. Se pone el énfasis en la observación de las prácticas docentes y se hace una lectura muy técnica e inteligente de estos asuntos, respaldada por todo el aparato de la OCDE, que le da la misma capacidad de construcción de "verdad" que acompaña la tarea realizada con PISA.

También resulta claro que un poder de esta envergadura no puede ser enfrentado con los dispersos y débiles intentos que se hacen desde el campo alternativo, sino que requieren ser apoyados por organizaciones internacionales fuertes que den resonancia a los estudios contra hegemónicos. Entre ellos deben estar CLACSO, la Internacional de la Educación (IE), la Campaña Mundial por la Educación (CME), la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), *The Asia South*

3 Este grupo incluye expertos en educación, política y encuestas, y miembros del Consorcio internacional de investigación, el Secretariado de la OCDE y el Grupo Asesor Técnico (TAG).

4 Publicaciones mencionadas (OCDE, 2017).

Pacific Association for Basic and Adult Education (ASPBAE) y *Africa Network Campaign for Education for All* (ANCEFA), estas tres últimas integradas en los Fondos Regionales de la Sociedad Civil para la Educación (FRESCE).

Este es el reto más importante que tiene el pensamiento crítico en nuestra región: hacer la interlocución con estos poderes y disputar su hegemonía en el discurso y en las prácticas educativas contemporáneas.

A MANERA DE CODA: PENSAMIENTO CRÍTICO Y FORMACIÓN DOCENTE

Es claro que este asunto es estratégico y complejo. Depende de las condiciones históricas en que se ubica. En el marco de la coyuntura global alcanza a tocar el tema de las políticas educativas en contextos de disputas hegemónicas geopolíticas y de los últimos desarrollos científicos y tecnológicos. La marca de la tecnologización de la cultura impacta en la educación, la Escuela y la formación de maestros. Por eso la recurrencia en definir las competencias tecnológicas, competencias básicas digitales y TIC, en los programas de formación docente y en los currículos escolares. Su impacto en niños, jóvenes y en la cultura en general ha sido objeto de atención e intervención institucional. La complejidad de los conflictos globales, presente en los medios de comunicación, interviene las valoraciones de los procesos nacionales y las actitudes de los ciudadanos. Basta mencionar los casos de Siria, Israel y Palestina en el ámbito global; y Venezuela en el regional y local, donde impactan fuertemente los imaginarios políticos, las actitudes de los candidatos y la ciudadanía. En estas materias, las personas reaccionan más con pensamiento del tipo sentido común que con pensamiento crítico.

Pero en el campo propio de los programas de formación, los contenidos dejan mucho que desear en relación con la inclusión de los llamados nuevos paradigmas, alternativos a la ciencia clásica, determinista y positivista. Es poco frecuente encontrar en dichos programas aproximaciones a los impactos generados por la física cuántica, las teorías de la turbulencia y el caos, el indeterminismo, la complejidad, las redes neuronales, el pensamiento borroso, el pensamiento holográfico, la autopoiesis y la biopedagogía, las estructuras disipativas, la ecología profunda, la bioética; o a propuestas más cercanas como el pensamiento desde abajo, autonómico o de la tierra, la teoría decolonial y el buen vivir (Escobar, 2016), para mencionar algunas.

Lo que ocurre es que estos nuevos paradigmas no son compatibles con los contextos hegemónicos globales, regionales y locales predominantes. Por el contrario, se oponen a ellos. De modo que la posibilidad de fomentar el pensamiento crítico trasciende los

límites de la academia y se ubica en la dimensión política de búsquedas de alternativas expansivas y no transformistas, es decir, está ligado a rupturas y no solo a reacomodamientos y reformas superficiales. En un contexto como el que tenemos hoy en América Latina y en Colombia es más necesario que nunca, pero también más difícil de lograr. Por eso vale la pena recordar que CLACSO celebró en agosto del 2007, en Bogotá, sus 40 años de existencia bajo el lema "vigencia y actualidad del pensamiento crítico", como reacción al avance neoliberal, desde perspectivas emancipatorias y con la intención de "crear condiciones para modificar la agenda de la contestación teórica" (Gambina, 2011). Como se puede ver, poco ha cambiado desde entonces.

REFERENCIAS

Anderson, G. 2017. "Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o "novo" profissional da educação". Revista brasilera de política y administració de la educación (3), pp. 561-592. Ball, S. J. 2011. "Exporting Policy: the growth of multi-national education businesses and new policy 'assemblages'". Social Policy Review. Analysis and Debate in Social Policy (23).

Ball, S. J., & D. Youdell. 2007. Privatización en cubierta de la educación pública. Informe Preliminar. Internacional de la Educación. V Congreso Mundial. Bélgica.

Berman, M. 1987. El reencantamiento del mundo. Cuatro Vientos. Chile.

Borón, A. 2008. La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico. Espartaco. Argentina.

Capra, F. 2010. La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Anagrama. España.

CLACSO. (s.f.). Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Critico. Obtenido de: [https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=579&s=5&idioma=].

CLADE. 2012. Seminario Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe. (C. O.-P. Initiative, Ed.) Chile. Obtenido de: [http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/CLADE_Privatizacao_espanhol.pdf].

CLADE- Open Society Fundation. 2014. Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe. Brasil. Obtenido de: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/clade_mapeo2015.pdf].

_____________________________. 2014. Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe. Brasil. [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/clade_mapeo2015.pdf].

Coomans, F., & A. H. De Wolf. 2005. "Privatization of education an the right to education". En, De Feyther, K., & F. Gómez (eds.). Privatization and

the human right in the age of globalization. Intersentia Antwer / Oxford. EUA, pp. 229-258.

Escobar, A. 2016. Desde abajo, por la izquierda y con la tierra. (P. Gentili, Ed.) Obtenido de: [http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2016/01/desde-abajo-por-la-izquierda-y-con-la-tierra.html].

Gambina, J. C. 2011. “El pensamiento crítico en tiempos de crisis y cambio político. Las problemáticas en las ciencias sociales contemporáneas”. RevIISE. Revista de Ciencias Sociales y Humanas (2), pp. 6-12.

Gramsci, A. 1970. Antología. Siglo XXI Editores. México.

_________. 1972. Introducción a la filosofía de la praxis. Ediciones Península. España.

Gutiérrez, F. 2011. Conversar de conversar. Implicaciones educativas del paradigma emergente. Ediciones del CREC. España.

Jason, Z. 2017. “How did things become polarized? The battle over charter scholls”. Ed.Harvard Magazine (157), pp. 22-29.

Jensen, B., A. Sandoval-Hernández, S. Knoll & E. Gonzalez. 2012. The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008. Obtenido de: [http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952].

Maturana, H. 2002. Transformación en la convivecia. Dolmen Ediciones S.A. Chile.

Maturana, H. & F. Varela. 1995 . De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo. Editorial Universitaria. Chile.

_____________________. 2003. El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Lumen. Argentina.

Ministerio de Educación Nacional. 2006. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemática, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

______________________________. (s.f.). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. Obtenido de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf].

National Center for Education Statistics. 2014. Table 216.20. Number and enrollment of public elementary and secondary schools, by school level, type, and charter and magnet status: Selected years, 1990-91 through 2013-14. Obtenido de: [https://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15_216.20.asp].

____________________________________. 2016. Charter School. Obtenido de: [https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=30].

OCDE. 2005. Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. OCDE. Francia.

____. 2009. Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. OCDE. Francia.

_____. 2014. A teachers' guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey. (O. P. TALIS, Ed.) Obtenido de: [http://dx.doi.org/10.1787/9789264216075].

_____. 2016. Supporting teacher professionalism: insights from TALIS 2013. (O. Publishing, Ed.) Obtenido de: [http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601].

_____. 2017. Marco de referenia preliminar. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. TALIS 2018. Mineducación / ICFES. Colombia.

_____. (s.f.). La OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Obtenido de: [http://www.oecd.org/centrodemexico/46440894.pdf].

___a. (s.f.). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Obtenido de: [https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf].

Paul, R. & L. Elder. 2005. Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados, con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. (F. p. crítico, Ed.) Obtenido de: [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf].

Perry Rubio, et. al. 2013. Tras la excelencia docente ¿Cómo mejorar la calidad de la educación de todos los colombianos? Fundación Compartir. Colombia.

Pulido Chaves, O. O. 1999. Hegemonía y cultura: Introducción a las estructuras culturales disipativas. Obtenido de: [http://www.anthroglobe.org/docs/hegemonia_cultura5.htm#_Toc448038397].

Riep, C. & M. Machacek. 2016. Schooling the poor profitably. The innovation an deprivations of Bridge International Academies in Uganda. (I. d. Educación, Ed.) Obtenido de: [file:///C:/Nueva%20carpeta/Documents/OP/Documentos/Privatización%20de%20la%20educación/Schooling%20tshe%20poor%20profitably%20%20the%20innovations%20and%20deprivations%20of%20Bridge%20International%20Academies%20in%20Uganda%20DOC_Final_28sept.pdf]

Verger, A. & X. Bonal. 2012. "La emergencia de las alianzas público privadas en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa". Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado (3), pp. 11-29.

Verger, A., M. Moschetti, & C. Fontdevila. 2017. La privatización de la educación en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Obtenido de: [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Privatizacion%201-Abril.pdf].

Vieluf, S., D. Kaplan, E. Klieme & S. Bayer. 2012. Teaching Practices and Pedagogical Innovations. OCDE. Francia.

Wikipedia. 2017. Charter School. Obtenido de: [https://en.wikipedia.org/wiki/Charter_school].

Zinsmeister, K. 2014. From Promising to Proven: The charter school boom ahead. Philanthropy Magazine.

Segunda Parte

PERSPECTIVAS, ENFOQUES Y CONCEPCIONES DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA REGIÓN

Capítulo 4

REPENSANDO OTRAS FORMA DE EDUCAR: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA FORMACIÓN DOCENTE CRÍTICA, DECOLONIAL E INCLUYENTE

Por: Rodrigo Castillo Aguilar[1]

RESUMEN

El presente texto propone mirar al proceso de formación docente a la luz de algunos elementos que lo circundan. Se divide la disertación en tres momentos: El primero tiene la finalidad de situar algunos de los elementos contextuales de la educación institucional en la actualidad, que han abonado a la construcción y reproducción epistemológica de un conocimiento hegemónico, heteropatriarcal, masculino, racional y blanco que anula cualquier diversidad y disidencia. El segundo recupera la discusión en torno al currículum oculto y su pertinencia para comprender las formas en que l@s docentes han encarnado un conjunto de lógicas culturales, mismas que reproducen sin caer en cuenta sus implicaciones. Finalmente, presenta una experiencia concreta de trabajo con docentes, que propone recuperar al cuerpo y las emociones como elementos medulares de

1 Antropólogo Social, Maestro en Pedagogía y Candidato a Doctor en dicho programa por la UNAM. Co-fundador del Equipo Interdisciplinario de Investigación y Prácticas Educativas para la Transformación Social: Elepantli; donde labora hasta la fecha. Docente en diversos niveles educativos, desde secundaria hasta posgrado; donde también ha impartido cursos de formación docente con una perspectiva crítica y humanista. Sus ejes de investigación son: Formación Docente, Cuerpo y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Pedagogía Gestalt y Crítica; como puede observarse en algunos artículos académicos publicados en revistas nacionales e internacionales.

la formación docente y que apuesta al contacto como espacio para la construcción de una mirada crítica, decolonial y diversa de la labor educativa.

Palabras clave: Formación Docente, Epistemología, Currículo Oculto, Cuerpo y emociones, Teoría Crítica.

ABSTRACT

This text proposes to look at the process of teacher training in the light of some elements that surround it. The dissertation is divided into three moments: The first one has the purpose of locating some of the contextual elements of institutional education at present, which have paid to the construction and epistemological reproduction of a hegemonic, heteropatriarchal, masculine, rational and white knowledge that Cancel any diversity and dissent. The second one recovers the discussion around the hidden curriculum and its relevance to understand the ways in which teachers have embodied a set of cultural logics, which they reproduce without taking into account their implications. Finally, it presents a concrete experience of working with teachers, which proposes to recover the body and emotions as core elements of teacher training and that bets on contact as a space for the construction of a critical, decolonial and diverse view of educational work.

Keywords: Teacher Training, Epistemology, Hidden Curriculum, Body and Emotions, Critical Theory.

RESUMO

Este texto propõe examinar o processo de formação de professores à luz de alguns elementos que o cercam. A dissertação é dividida em três momentos: O primeiro tem como objetivo localizar alguns dos elementos contextuais da educação institucional atual, que pagaram à construção e à reprodução epistemológica de um conhecimento hegemônico, heteropatriarcal, masculino, racional e branco que Cancelar qualquer diversidade e dissidência. A segunda retoma a discussão em torno do currículo oculto e sua relevância para compreender as formas pelas quais os professores incorporaram um conjunto de lógicas culturais, que elas reproduzem sem levar em conta suas implicações. Por fim, apresenta uma experiência concreta de trabalho com professores, que propõe recuperar o corpo e as emoções como elementos centrais da formação docente e aposta no contato como espaço para a construção de uma visão crítica, descolonial e diversificada do trabalho educativo.

Palavras chave: Formação de Professores, Epistemologia, Currículo Oculto, Corpo e Emoções, Teoria Crítica.

INTRODUCCIÓN

Bajo la lógica masculina, occidental y heteronormativa que ha imperado en la tradición académica uno de los objetivos primordiales de la formación docente es dotar a l@s profesor@s de los anclajes teóricos y cognitivos que les permitirán generar un vínculo entre las personas que habrán de aprender y el conocimiento. Apoyad@s en esta perspectiva, se dejan de lado un conjunto de aspectos que son necesarios y urgentes repensar, pues muchas veces se comete el error de asumir que la responsabilidad exclusiva del proceso de enseñanza se encuentra en l@s docentes. Partiendo de esta premisa, pondré sobre la mesa aquellos tópicos que considero apremiantes discutir y reconocer como factores significativos para una formación docente crítica, de-colonial e incluyente.

El presente texto surge en el marco de los avances de mi tesis doctoral y apuesta por abordar la discusión en torno a algunas perspectivas, enfoques y concepciones de la formación docente y el pensamiento crítico en la región. Pretendo dilucidar algunos ejes que considero son medulares para abonar al proceso de formación docente desde un panorama crítico que cuestione los dispositivos patriarcales, heteronormativos y colonialistas, insertos y reproducidos consciente e inconscientemente en nuestras distintas prácticas educativas. Divido mi disertación en tres momentos:

1) El primero tiene la finalidad de situar algunos de los elementos contextuales de la educación institucional en la actualidad, que a mi parecer han influido en lo que Freire (1976) llamó el proceso de deshumanización que vive y promulga la educación bancaria; condiciones idóneas para la construcción y reproducción epistemológica de un conocimiento hegemónico, heteropatriarcal, masculino, racional y blanco que anula cualquier diversidad y disidencia; bajo esta mirada el proceso educativo se ha anclado a una idea racionalista en tanto se contempla como espacio primigenio de lo masculino, una perspectiva donde las emociones, el cuerpo y todo lo que pueda ser contemplado como femenino, se piensa ajeno al proceso de conocimiento e incluso se contempla como estorbo.

2) En un segundo momento recupero la discusión en torno al currículum oculto y su pertinencia para comprender las formas en que l@s docentes hemos encarnado un conjunto de lógicas culturales, mismas que reproducimos sin caer en cuenta sus implicaciones.

3) En el tercero presento brevemente una de las experiencias que considero resulta acorde con lo discutido en los primeros dos momentos; acompañada de los anclajes teórico-metodológicos en que se basó y que empatan perfectamente con una visión

crítica y humanista. Cabe resaltar que esta propuesta surgió del contacto y diálogo con l@s docentes y apostó a un trabajo con el cuerpo y las emociones.

Espero estas reflexiones logren acompañar un cuestionamiento profundo de nuestro ser docente y sirvan como base para la construcción de otra mirada en torno a la formación docente.

PRIMER MOMENTO. IMPLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN INSTITUCIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE: EL CONTEXTO POLÍTICO Y SOCIAL

La educación institucionalizada en México y buena parte de Latinoamérica, se encuentra actualmente en el ojo del huracán. Las dos más recientes reformas a las cuales se ha venido sometiendo –la inclusión de la noción de competencias como eje medular de los programas educativos a todos niveles y las reformas laborales que implican la evaluación docente generalizada y descontextualizada–, se presentan como los cambios que hace mucho tiempo eran necesarios y apremiantes para el desarrollo educativo en la región.

L@s defensor@s de tan elocuentes reformas se pelean por enunciar sus virtudes. Parra (2006, pág. 3) nos dice que el enfoque por competencias permite "la formación de sujetos integralmente desarrollados. Individuos creativos-generativos, con habilidades para enfrentar los desafíos emergentes de la globalización y para participar de forma creativa e innovadora en la solución de los problemas sociales y productivos". Andrade Cázares (2008, págs. 61-62) enuncia sus posibilidades transformadoras cuando menciona que:

> …el enfoque por competencias en la educación, representa retos importantes para la docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en virtud de que implica el rompimiento con prácticas, formas de ser, pensar y sentir desde una racionalidad en la que se concibe que la función de la escuela es enseñar (acumular saber).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública en México (SEP, 2015, pág. 5) plantea que:

> La calidad de las prácticas de enseñanza de los docentes es uno de los factores escolares que tiene mayor incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Para mejorar el servicio educativo que se ofrece en las escuelas de Educación Básica es necesario fortalecer los conocimientos y las competencias didácticas de los docentes en servicio.

Y apoyada en esa perspectiva, acota que “La evaluación del desempeño docente deberá contribuir al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza” (SEP, 2015, pág. 5); consolidando un discurso donde se responsabiliza principalmente a l@s docentes de la educación escolar de l@s alumn@s. Lo que abona a deslindar al Estado y la sociedad (sobre todo la estructura familiar) de su participación y co-responsabilidad en el hecho educativo.

Los argumentos vertidos en la defensa a los cambios y reformas que se están aplicando en la región se fundamentan en dos principios básicos: la educación pública en Latinoamérica es de mala calidad y los conocimientos adquiridos por los egresados de las distintas instancias educativas, a cargo de los Estados, son ajenos a la realidad actual.

Ambas disertaciones han comenzado a instaurarse en el imaginario colectivo, convirtiéndose en la justificación para los procesos de desmantelamiento de la educación pública y gratuita. Lo que regularmente no analizan ni mencionan l@s defensor@s de dichas políticas educativas, es que tanto los fundamentos teóricos como las razones de pertinencia que las sustentan han sido construidas por las élites económicas[2] y responden a intereses ajenos a los contextos particulares de cada una de nuestras naciones.

Preocupad@s por el cumplimiento de estándares internacionales en un sistema económico cada día más injusto e inequitativo, se construyen exigencias y estructuran reformas que pretenden cambios profundos en la educación, las cuales, al ser ajenas a las problemáticas y contextos locales, generan incertidumbre y descontento entre l@s principales actores: l@s docentes. Si bien, en el discurso se habla de la co-responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad civil en los procesos educativos, en la práctica concreta a l@s únic@s quienes se les exigen y señala como direct@s responsables es a l@s profesor@s.

De igual forma la excesiva burocratización y papeleo en que sumerge la labor docente (planeaciones académicas, formatos de evaluación, justificaciones y documentos que explican cada una de las decisiones académicas tomadas, entre otros) hacen que l@s docentes prioricen la obtención de resultados “demostrables” y “cuantificables” –léase índices de reprobación, eficiencia terminal, evaluaciones internas y externas, publicaciones, etc.– por encima de la transmisión y construcción de conocimiento.

2 Por ejemplo, la noción de competencia aparece por primera vez en un estudio realizado por “...el Departamento de Estado norteamericano [...] orientado a detectar las características presentes en las personas a seleccionar, características que podrían predecir el éxito de su desempeño laboral […] después de un largo periodo se comprobó que “hacerlo bien en el puesto de trabajo” esta más ligado a características propias de las persona, a sus *competencias* [cursivas propias], que a aspectos como los conocimientos y habilidades” Gallego, Mary. (2000) “Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales”. *Revista Universidad EAFIT* (119). Universidad EAFIT, Medellin, p. 64. Obtenido de: [ht p://publicaciones.eaft.edu.co/index.php/revista-universidad-eaft/artcle/view/1026/926].

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desdibuja como un encuentro en y con la realidad, desde múltiples aristas y nociones, para constituirse en una especie de reproducción (Bourdieu & Passeron, 2005) de las relaciones de poder y el conjunto de categorías y conceptos que habrán de ser aplicados en contextos determinados. L@s docentes desaparecen como organism@s transformador@s, propositiv@s y participantes del campo; para volverse un@ obrer@ más en la cadena de producción de mano de obra calificada.

En la construcción de esta nueva identidad docente, acudimos a la negación de sí mism@, difuminándose entre las determinaciones de un "deber ser" impuesto y ajeno a nuestros contextos. La figura docente, otrora referente profesional y humano en el proceso de formación académica, se ve opacada y menospreciada por un conjunto de imposiciones que la juzgan y evalúan bajo una mirada eficientista y productiva. El espacio educativo como proceso de encuentro humano, reflexión, comprensión y transformación del entorno, parece ceder su lugar a las lógicas de una producción económica que piensa la realidad en términos de su cuantificación y productividad.

Esta perspectiva de lo educativo ha podido caminar en el imaginario colectivo, como válida y necesaria, en buena medida, gracias a la instauración y permanencia hasta nuestros días de un paradigma de explicación y enunciación de la realidad, anquilosado a estructuras poco movibles: el racionalismo positivista y su anclaje a una noción epistemológica heteropatriarcal, masculina y blanca.

IMPLICACIONES DEL RACIONALISMO POSITIVISTA EN LA EDUCACIÓN: LA CONSOLIDACIÓN DE UNA EPISTEMOLOGÍA HEGEMÓNICA, HETEROPATRIARCAL, MASCULINA Y BLANCA

El paradigma positivista ha permeado la noción que del conocimiento se tiene en muchos espacios académicos. No podemos negar que sus principales postulados siguen influyendo de forma significativa en prácticas y perspectivas que docentes realizan y tienen en torno a su labor. El peso que da a los hechos demostrables y su eficacia para la comprobación ha servido para instaurar una perspectiva donde la cuantificación es sinónimo de calidad y eficiencia. Una calificación numérica elevada es considerada rasgo de un buen aprendizaje, aun cuando se sepa perfectamente que ello no forzosamente es verdad. ¿Qué pasa cuando se piensa y concibe al saber como la acumulación de conceptos y categorías; y al conocimiento como el proceso mediante el cual las personas descubren y memorizan las razones de la existencia y forma del objeto o hecho a estudiar? Estas estructuras de pensamiento, herederas del racionalismo positivista, nos llevan a un distanciamiento de la experiencia corporal y emocional con el proceso de conocimiento.

Existen tres grandes corrientes epistemológicas que caracterizaron durante muchos años las discusiones en torno al origen del conocimiento; estas perspectivas parten de enunciar la genésis del mismo como consecuencia de la relación establecida entre dos elementos: el objeto de conocimiento y el sujeto cognoscente. Lo que las hará diferentes será el papel que dan a cada uno de estos elementos en el proceso de construcción del conocimiento, así como a la relación establecida entre ambos. El "materialismo mecanicista" (Shaff, 1974) pondrá su absoluta atención en el objeto, a quien dará el lugar primordial del conocimiento; volviendo al sujeto un actor pasivo y contemplativo del proceso, del cual solamente puede dar registro. El "idealismo subjetivista" (*Ibídem*) invertirá la relación, volviendo completamente responsable del proceso de conocimiento al sujeto, quien a través de su capacidad cognoscente, de enunciación y comprensión de la realidad construye el conocimiento; en este caso el objeto es solamente el depositario material de ese saber. Finalmente, el "materialismo histórico o dialéctico" (*Ibídem*) focalizará al proceso de conocimiento en la relación misma, establecida entre sujeto y objeto, resaltando la implicación del contexto histórico y material en que aquel se construye. Estas tres posturas conforman lo que hoy llamamos la epistemología clásica, rama de la filosofía occidental que ha ostentado el papel principal en dicha discusión. Ahora bien, bajo estas perspectivas, el conocimiento se encuentra completa y absolutamente supeditado a la razón, misma que a la luz de las principales lógicas culturales hegemónicas, es un elemento principalmente atribuido al hombre, blanco y heterosexual.

Bajo la lógica colonialista de pensamiento la mujer, l@s homosexuales, l@s africanos y sus descendientes y l@s indígenas se han encontrado en un nivel inferior y su voz es tomada en cuenta únicamente cuando resulta un eco de las voces hegemónicas. Solo basta revisar la historia de las ciencias y veremos que la mayoría de los nombres reconocidos pertenecen a varones que cumplen con las características de lo hegemónico. El conocimiento académico se ha teñido de lógicas eurocéntricas que reproducen cotidianamente discursos de exclusión y discriminación, implícita y explícitamente. Dicha estructura de pensamiento ha conducido a la instauración cultural de una colonialidad asumida como válida y necesaria, donde nuestra voz latinoamericana está supeditada a la validación de lo dicho en Europa. A este proceso Aníbal Quijano (2008 en Mendoza, 2010, pág. 22) lo define como "eurocentrismo":

> ...la construcción del conocimiento del mundo en base a la invención de Europa y de los europeos como la versión más completa de la evolución humana en la historia del planeta [...] el eurocentrismo no sólo conduce a la construcción de subjetividades e intersubjetividades entre europeos y no europeos que se basan en oposiciones binarias tales como civilización y barbarie, esclavos y asalariados, pre-modernos y modernos, desarrollados y subdesarrollados, etc., sino que se toma por sentado la universalización epistémica de los europeos.

Esta lógica binaria de pensamiento se ha postrado en nuestra mirada, llevándonos a creer que el mundo y nuestro conocimiento sobre él se estructuran a partir de opuestos, cerrando toda posibilidad a nociones diversas. Ello impacta en varios niveles la construcción y distinción de lo que validamos como conocimiento; en un primer nivel acudimos a la contraposición del cuerpo con la razón, haciendo del primero una simple herramienta o accesorio que permite llegar al segundo. A esta primer dicotomía se suma la parcialización del proceso de saber y su anclaje a otras estructuras binarias que habrán de revestir la noción que hemos heredado y reconstruido en torno a lo que es un conocimiento válido; tal es el caso de lo masculino vs. femenino, blanco vs. negro y mestiza, heterosexual vs. homosexual, bueno vs. malo, etc., donde las primeras categorías serán vistas como los lugares idóneos y validados para el saber, y los atributos que las caracterizan serán también los que habremos de perseguir si queremos que nuestros pensamientos sean reconocidos como conocimiento.

Bajo esta mirada, el cuerpo y las emociones (en tanto espacios de lo femenino, homosexual y no racional) son tomados en cuenta únicamente como vehículos de la razón y participan cual herramientas de trabajo. Dicha noción es producto de la herencia Cartesiana.

> Descartes defiende la preeminencia cognoscitiva del alma y/o pensamiento sobre el cuerpo, extensión tanto en el orden de adquisición como en el de la certeza del conocimiento, siendo así que el cuerpo no es más que un mero instrumento, aunque el primero y el más importante, del alma. Frente al cuerpo psíquico aristotélico que desempeñaba importantes e innegables funciones cognoscitivas, la teoría cartesiana del cuerpo-máquina convierte a éste en un mero instrumento del alma (Pesquero, 1985, págs. 209-210).

La memorización de conceptos y categorías se vuelve entonces el eje principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Quienes participan del hecho educativo se convierten en agentes reconocidos y valorados en tanto "sujetos"[3] de la razón.

La razón como único instrumento de análisis, comprensión y almacenaje, resulta hilo constructor del deber ser del estudiante o docente; emociones, experiencias y sensaciones se ignoran al ser concebidas como estorbos para esta. L@s docentes aprendemos y enseñamos a negar al sí mism@, dejando en su lugar un ser incapaz de reconocerse en su complejidad. La mirada se postra sobre las "capacidades", "competencias" y "habilidades" racionales, como fundamentales de un conocimiento que niega el contacto con lo otro que nos hace human@s: cuerpo y emoción. El sí mismo y el otro se desdibujan frente a los parámetros establecidos de lo que deben ser. El ser, en tanto deber ser (Kusch, 2000), se impone a un estar siendo aquí y ahora.

3 Con base en las disertaciones propuestas por la Teoría Gestalt y algunos de los postulados esbozados por Jean Luc Nancy (2014), discuto la noción de sujeto al resultar una categoría que irrumpe en los procesos de contacto, pues mira a l@s personas "sujetad@s" en todo momento a determinaciones ajenas a sí mism@s.

Cualquier lógica de acercamiento a la realidad que no implique una sistematización y explicación de lo aprendido en términos de la razón occidental, no se considera conocimiento. Los rituales nativos que recuperan un diálogo con la naturaleza, las experiencias personales (recuperadas por muchas feministas), los procesos que involucran el cuerpo, el contacto con la realidad a partir del reconocimiento de las emociones, la implicación de lo aprendido en términos del impacto en mi subjetividad, las reflexiones sobre el mundo desde la disidencia sexual, etc., no son consideradas bajo ninguna circunstancia como conocimiento en sí mismas y la única posibilidad que tienen de fungir en tal espectro, es cuando pasan por las manos experimentadas y racionales de las voces hegemónicas, quienes las validan o anulan como opciones en el mundo. Y solo para poner un ejemplo, recordemos que la transexualidad era considerada por la Organización Mundial de la Salud como una enfermedad mental apenas hace unos cuantos meses. Hoy solo es mencionada como una disfunción sexual. Curiosamente en el consejo ejecutivo de esta organización –espacio encargado de las decisiones en torno al conocimiento en salud– no hay una sola persona transexual.

Para la epistemología hegemónica cualquier desviación del camino trazado como "normal", "científico" y "objetivo-racional", es considerado una amenaza de la cual hay que librarse. La posibilidad de existencia bajo estos cánones implica asumir rasgos y características de lo establecido como referente; en este caso lo masculino, blanco, occidental y heterosexual. "Los raritos son el espejo que refleja el miedo heterosexual de la tribu: ser diferente, ser otro y por lo tanto inferior, por lo tanto, sub-humano, in-humano, no-humano" (Anzaldúa, 2017, pág. 8). La encarnación de esta mirada epistemológica habrá de impactar profundamente en la dinámica y relación establecida entre docentes y estudiantes, así como de ell@s con el conocimiento. De ahí que no resulte extraño oír definiciones de l@s primer@s sobre l@s segund@s como "muebles", estudios@s, list@s, maleducad@s, etc.; o de l@s estudiantes sobre sus docentes como "barcos", trabajador@s, exigentes, etc.; apelativos que tienen más relación con las determinaciones de un "deber ser" instituido, que con los rasgos de carácter o personalidad del otr@, en tanto ser humano. Igualmente, veremos que es muy común la revisión de textos y disertaciones provenientes de Europa o Norteamérica, escritos por varones heterosexuales. Evidentemente su mirada y las reflexiones que habrán de surgir estarán mediadas por su condición social, económica, cultural, étnica y de género, impactando dichas visiones en las perspectivas que habrán de enseñarse en el aula. La voz de un@ docente cuando aborda algún tema del currículo oficial estará recreando un discurso que de suyo esconde, niega e, incluso, anula la existencia de la diversidad en el proceso de construcción del conocimiento. Cada vez que un@ estudiante lee un texto revisa un momento histórico, conoce un descubrimiento en Física, Química o Biología, aprende un postulado matemático, etc., y no aparece una voz femenina, ni un@ autor@ homosexual o un@ escritor@

africano, latinoamericano, indígena o, simplemente, no occidental. Lo que está también aprendiendo es que ese "tipo de personas" no son parte de la construcción del conocimiento, la historia y la ciencia. De forma implícita se niega la existencia de lo diverso en la construcción del mundo.

Ante este escenario se presenta una disyuntiva importante: ¿Cómo lograr que estudiantes y docentes cuestionen y modifiquen sus prácticas, aprendizajes, conocimientos, nociones de la realidad como una consecuencia del mirarse entre sí y no producto de una exigencia externa que los niega como otr@s? Lo primero será ubicar en las acciones cotidianas en el aula aquellos momentos en que esta lógica se reproduce sin darnos cuenta. Al respecto, considero pertinente recuperar la discusión en torno a la noción de currículum oculto, puesto que dicha categoría me permitirá aterrizar lo planteado a la luz de la práctica docente.

SEGUNDO MOMENTO. EL CURRÍCULO OCULTO Y LA REPRODUCCIÓN DE NORMAS SESGADORAS Y OPRESORAS

Gimeno (1998) se refiere al tema del currículo como un concepto esencial que permite la comprensión de la práctica educativa y de su función socializadora; además, es el instrumento mediante el cual se concretan los fines sociales y culturales, es decir, plasma un determinado modelo educativo, pero no como objeto estático, sino como praxis y expresión de la práctica pedagógica. Ante esta mirada, el currículum resulta un dispositivo mediante el cual se depositan en l@s estudiantes un conjunto de saberes culturales que han sido legitimados y reconocidos como conocimiento. Pareciera entonces que éste proceso sucede de forma orgánica y sin contratiempos; la cultura construye explicaciones en torno a la realidad. L@s docentes, vía su experiencia de vida y formación académica, interiorizan esos discursos y posteriormente los enseñan a las siguientes generaciones, quienes los aprenden e internalizan como propios. El ciclo se reproduce a través del tiempo, permitiendo la cohesión de una mirada reconocida y validada por el conjunto de la sociedad como conocimiento.

Sin embargo, cuando las narrativas heredadas y reproducidas no coinciden con diversos aspectos visibles en la cotidianidad de un@s u otr@s, el cuestionamiento surge como impronta que pide otras explicaciones significativas para lo que observa y vive. En este sentido, Foucault (1998, citado por Martín & Bernal, 2005, pág. 77) nos invita a pensar diferente y señala que: "Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si uno puede pensar de forma distinta de la que piensa y percibir de una manera distinta a como uno observa, es indispensable para continuar mirando o reflexionando", es decir, debemos perder el temor de iniciar luchas que permitan la ruptura de viejas prácticas segregadoras.

El sistema educativo en su conjunto tiene gran impacto y poder sobre los individuos porque la escuela es un espacio que moldea, socializa, pone reglas y pautas a los comportamientos de sus integrantes. Aquí cabe el concepto de "microfísica del poder", de Foucault (1992), pues nos permite reconocer la reproducción de un poder hegemónico cultural determinado (en este caso racionalista, heteronormativo, masculino y eurocéntrico) en las prácticas, actitudes y comentarios cotidianos, expresado por l@s docentes en la escuela. De ahí la pertinencia de lo dicho por Subirats (1999, págs. 21-22):

> La escuela, el aula, la interacción cotidiana, permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en las que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles que moldean con gran precisión las personalidades individuales, que construyen el éxito y el fracaso, que separan a quienes están destinados a tener responsabilidades y a tomar decisiones de quienes están destinados a plegarse a ellas.

Es importante tener presente que el currículo, al igual que la escuela y el lenguaje, no son elementos neutrales; están cargados política e ideológicamente y, por tanto, son poderosas herramientas para mantener el orden social establecido y la reproducción de las desigualdades y, en este caso particular, las desigualdades en las relaciones de género, hombre-mujer, heterosexual-homosexual, europe@-latinoamerican@, cuerpo-razón.

La noción de currículo oculto permite dilucidar los alcances de esas prácticas interiorizadas y reproducidas en el aula. Al respecto, Araya (2004) menciona que este tiene que ver con todas las interacciones cotidianas que se dan en el aula, es decir, de manera implícita trasmite conocimientos, destrezas, valores y actitudes, porque las expectativas de los docentes se reflejan en esas interacciones que llegan a clasificar y discriminar por género. Además, plantea cómo, de manera solapada, las imágenes de los libros de texto también son parte de ese currículo oculto, "(…) en ellos vehiculizan valores no explicitados que conllevan pautas y tradiciones sexistas (papeles asignados a hombres y mujeres, participación política y comunal diferenciada (…)" (Araya, 2004, pág. 7). Uno de los instrumentos que pueden permitir dar pasos en el cambio de las prácticas sexistas es el currículo. Este debe partir de una definición como construcción social y cultural; una forma de organización de las prácticas educativas humanas. Grundy (1998, pág. 21) indica: "Esto significa que hemos de buscar el currículum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación […] pensar en el currículum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones".

CURRÍCULUM OCULTO Y REPRODUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD NACIONAL HOMOGÉNEA: LA PUESTA EN PRÁCTICA DE UN CONOCIMIENTO MISÓGINO Y HETEROSEXUAL

> El hombre es un animal social. No puede existir sin una sociedad. Una sociedad, que a su vez, depende de ciertas cosas que todo el mundo en esa sociedad da por sentado. Ahora la paradoja esencial que nos enfrentamos aquí es que todo el proceso de la educación se produce dentro de un marco social y está diseñado para perpetuar los objetivos de la sociedad (Balwind, 1963, pág. 1).

Si partimos de reconocer como cierta la premisa dilucidada por Balwind, nos enfrentamos a la imperiosa necesidad de revisar la forma cómo han sido construidos históricamente los "objetivos" de nuestra sociedad, pues en ellos habremos de mirar muchos de los significados heredados, encarnados y reproducidos en las diversas instituciones y espacios que nos constituyen y caracterizan. Desde ese lugar, la escuela como institución social, ha jugado históricamente un papel importante en la reproducción y consolidación de los "objetivos" a que hace referencia nuestro autor, vía los dispositivos explícitos e implícitos del currículo.

En ese sentido, resulta innegable el papel medular de la educación institucional en la construcción de las identidades nacionales durante la primera mitad del siglo XX. En el caso específico de México, el maestro rural significó una apuesta del sistema político posrevolucionario para la difusión de un discurso hegemónico que permitiera consolidar una narrativa oficial en torno a lo que éramos y debíamos ser como mexicanos. En la narrativa sobre el "nosotros" se apelaba a nociones homogéneas que anulaban cualquier manifestación de lo diverso. En la práctica real, lo mexicano se circunscribió a una perspectiva patriarcal, heteronormativa, blanqueada y colonial. Lo afroamerican@, femenin@, indígena y sexo-disidente fue negad@ y anulad@ en la noción instituida de lo que somos y habríamos de preservar como un nosotr@s.

La educación institucional fue concebida bajo esta perspectiva: en cada aula, en cada clase de Historia, Ciencias Naturales, Sociales, Civismo, etc., en cada ceremonia escolar, en cada efeméride se difundió de múltiples formas un discurso que abonó a negar nuestra propia diversidad. Ser latinoamerican@, ciudadan@, aprendiz o profesor@ implicó pensarnos a partir de un ideal ajeno a nuestra realidad, pues dichos roles estuvieron en todo momento supeditados a una validación de lo hegemónico. Ser homosexual, de ascendencia africana, mujer o indígena nos depositó en un lugar de inferioridad en cualquiera de los roles asignados por la educación. Incluso la figura de la maestra estuvo siempre en desventaja con la de sus colegas, al respecto podemos mirar lo dicho por Freire en sus *Cartas a los maestros*, donde hace un análisis sobre la figura femenina en la educación y su papel de cuidadora, segunda madre o tía, antes que una profesionista.

Por ejemplo, en la historia oficial ha habido una anulación del papel de las mujeres o indígenas en la narrativa de construcción de lo nacional. Y cuando han aparecido, se presentan solamente como accesorios que acompañan a los grandes héroes mestizos, (hombres heterosexuales blanqueados) o bien, como extras de una producción cinematográfica que narra lo que en verdad sucedió. La disidencia sexogenérica y la afroamericanidad ni siquiera han merecido algún tipo de mención en esta perspectiva. Ninguno de los textos oficiales de historia nacional habla de la abierta homosexualidad de Manuel Palafox, el secretario particular de Zapata o del origen afrodescendiente de José María Morelos y Pavón, héroe de la independencia mexicana. Inclusive hay registros que apuntan a la existencia de generales transexuales durante la revolución en México, a quienes se les excluye de la narrativa histórica.

La anulación del otro, en tanto diferente, ha caracterizado la construcción de nuestras naciones en términos institucionales y es a través del currículum oculto que dicha visión se ha venido encarnando. La cultura hegemónica establece una lógica que "… moldea nuestras creencias. Percibimos la versión de la realidad que ella comunica. Paradigmas dominantes, conceptos predefinidos que existen como incuestionables, imposibles de desafiar, nos son transmitidos a través de la cultura. La cultura la hacen aquellos en el poder –hombres [blancos y heterosexuales]" (Anzaldúa, 2017, pág. 5).

Por eso el llamado del feminismo y la lucha del zapatismo actual ha sido un parteaguas en nuestra historia presente, al evidenciar una exclusión explícita e implícita en la constitución de un discurso en torno a lo que somos y debemos ser. En esta lógica, nuestras experiencias "…solo se podían oír si […] eran eco de los sentimientos del discurso dominante" (Hooks, 2017, pág. 21).

Asumir las implicaciones de nuestros actos dentro del aula nos permitirá comenzar un camino de concientización en torno a lo que estamos enseñando con el cuerpo, la experiencia e, incluso, el silencio. Lo complejo del encuentro humano en cada clase nos convoca a mirar nuestra relación con el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje desde otro lugar; un espacio donde la autocrítica vaya de la mano de una revisión sobre lo que estamos siendo, sintiendo y reproduciendo en cada palabra, actitud, comentario, opinión o movimiento. Es apostar por la recuperación de nuestra agencia como actores medulares del proceso de construcción del conocimiento para lo cual resulta apremiante desencarnar los discursos que nos pretenden obreros en una industria de producción de mano de obra calificada. Reconocer nuestras potencialidades de transformación y hacernos cargo de las implicaciones de nuestro estar en el mundo. No podemos negar que la figura docente, con todo y el desprestigio a que ha sido sometida por la lógica bancaria en la educación, sigue teniendo un papel medular en el proceso de acompañamiento y construcción de las miradas sobre el mundo y la realidad.

Uno de los caminos –que considero puede llevarnos hacia ese lugar– es un proceso de formación docente que parta del mirarnos en nuestra humanidad, para que trabajando desde el cuerpo y las emociones logremos entrar en contacto con aquello que hemos venido encarnando hasta ahora, en tanto sujetos de una cultura hegemónica. De ahí la urgencia por re-pensar la figura docente y su labor desde un lugar que reconozca lo diverso como eje fundante de nuestra existencia, partiendo de reconocer lo que se ha venido encarnando y que en la práctica cotidiana permite reproducir las lógicas hegemónicas que nos tienen subalternizados.

TERCER MOMENTO. BREVE EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE OTRO LUGAR

Con base en lo dicho hasta el momento, considero necesario que el acto educativo recupere una noción humanista y crítica del conocimiento, su construcción y transmisión. Pienso a este como un encuentro entre la persona y todo aquello que aún no es parte de sí. Un momento de relación entre el ser humano y su entorno.

Epistemológicamente, y partiendo de la noción de experiencia como factor de la construcción y apropiación del conocimiento, resulta apremiante que tanto estudiantes como profesores comiencen a reconocerse como interlocutor@s válidos de este proceso. Para ello es necesario que logren mirarse como otr@s. Un otr@ que aparece y toma forma frente a mí al tiempo que irremediablemente me lleva a mirarme. Es en el encuentro de es@ otr@ donde logro reconocer-me. La existencia sucede como acontecimiento que, a partir de la alteridad, dibuja la diferencia y permite el contacto consigo mism@.

Sin embargo, ¿cómo lograr que docentes y estudiantes se miren en su alteridad y dejen de lado la lógica educativa en que satisfacen solamente las improntas ajenas y enajenantes? Es precisamente a través del contacto que pueden lograr mirarse como otros; paradójicamente, este proceso sucede únicamente en la alteridad. De ahí que el hecho educativo como encuentro humano sea el espacio ideal para construir relaciones desde el contacto.

LA NOCIÓN DE CONTACTO Y SUS POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN

> La noción de contacto implica el reconocimiento entre dos o más entes que permiten ser tocados por el otro que no son (visto esto como proceso interno y/o externo). Cuando los sujetos comienzan a darse cuenta de los diversos elementos que juegan y se encuen-

> tran presentes en la noción y forma de relación que tienen con sí mismos y su entorno, las posibilidades de establecer un contacto se incrementan. El contacto como lugar-experiencia implica el reconocimiento de las emociones y sensaciones que los sujetos experimentan en los distintos acontecimientos que conforman su campo. Cuando este reconocimiento sucede el sujeto no vuelve a ser el mismo pues ha logrado mirar su implicación y responsabilidad en el otro y en su entorno. El proceso educativo pasa de ser una mera transmisión de conceptos y categorías para volverse un espacio de enseñanza-aprendizaje a partir del reconocimiento humano (Castillo, 2015, pág. 108).

El contacto posibilita mirarnos como parte de un todo, recuperar nuestra agencia en lo que estamos siendo y tomar responsabilidad de nuestros múltiples encuentros. Trabajar desde ese lugar invita a mirar la implicación de sí mism@ en l@s otr@s, los temas y contextod de ell@s en un@. Es reconocer que somos cuerpo/mente que siente, reflexiona, atraviesa y es atravesado por una historia que se construye en cada acontecimiento del cual formamos parte.

Cuando contactamos, acudimos al encuentro con lo que ha sido depositado por nuestros ancestros en eso que llamamos recuerdos. Tomar consciencia de las múltiples huellas que nuestras historias, encuentros, memorias y silencios han dejado en nuestros cuerpos y sentimientos. Para la Teoría Gestalt el cuerpo y la emoción son ejes en el proceso de contacto. Es por ello que la respiración[4] aparece como una de las primeras herramientas para acompañarnos a poner atención al aquí y ahora.

Al establecer contacto con lo que estamos siendo, iniciamos el camino a la reflexión y crítica de nuestras relaciones, acciones, ideas y formas de enunciar el mundo. La transformación emerge, producto de la revisión que estamos haciendo nosotr@s, aquí y ahora. El contacto deviene en un ejercicio constante de mirar, asumir, nombrar y enunciar las emociones aprendidas que aparecen y se albergan en el cuerpo. Si partimos de que somos seres sociales; nuestra relación con las emociones es consecuencia también de las perspectivas aprendidas, heredadas y reproducidas en y por la cultura de la cual formamos parte. No podemos negar que, precisamente al arropo de las nociones occidentales, positivistas y racionalistas, hemos crecido en un contexto donde se nos enseñó a mirar el conocimiento (y todo lo que en él interviene) como un elemento ajeno a la emoción. Incluso en el imaginario colectivo (Lizcano, 2009) occidental las emociones están atravesadas por nociones y perspectivas de género, religiosas y dicotómicas que las clasifican en positivas/negativas, masculinas/femeninas, deseables/indeseables, etc., haciendo más difícil establecer un contacto con ellas y, por ende, con nosotr@s mism@s.

4 Más adelante abordaré lo que respecta a esta herramienta.

LA ANTROPOLOGÍA DE LAS EMOCIONES: UNA APUESTA A MIRAR EL CONTEXTO EN NUESTRO SENTIR

El cuerpo es un espacio donde se entrecruzan las diversas experiencias, recuerdos, nociones, pensamientos, emociones y sentimientos que experimentamos a lo largo de nuestras historias de vida. Algunas de ellas pueden guardarse en lugares muy profundos de nuestra consciencia, haciendo más complejo el contacto.

> Ni el cuerpo físico es el cuerpo de nadie en concreto ni nadie ha tenido nunca la experiencia corporal. Los cuerpos y sus experiencias están hechos también de todas esas otras materias tan inmateriales (cultura, política, historia...) que ellos mismos, por proyección metafórica, han contribuido a formar (Lizcano, 2009, pág. 152).

Recuperar la relación con nosotr@s mism@s nos convida de un panorama donde figura la necesidad de sabernos tocad@s. Es la oportunidad de humanizarnos frente a los imperativos y determinaciones que el deber ser nos ha impuesto, alejándonos de lo que queremos estar siendo.

> Mi cuerpo es a la vez mío, en tanto carga con las huellas de una historia que me es personal y una sensibilidad que me es propia, pero contiene también una dimensión que se me escapa en parte y remite a los simbolismos que dan carne al vínculo social, pero sin la cual yo no sería (Le Bretón, 1999, pág. 36).

Las emociones, en tanto respuestas a los diversos estímulos del entorno, constituyen también acciones, sensaciones y deseos aprendidos. Somos seres en constante construcción a partir de las relaciones establecidas con l@s otr@s; su presencia implica nuestra mirada, volviéndonos co-partícipes de las diversas formas en que enunciamos lo vivido y nos relacionamos con ell@s. Somos parte de una cultura afectiva que nos acompaña en cada una de las experiencias y nos dota de diversas herramientas para afrontarlas.

> La cultura afectiva brinda esquemas de experiencia y acción sobre los cuales el individuo borda su conducta según su historia personal, su estilo y, sobre todo, su evaluación de la situación. La emoción sentida traduce la significación dada por el individuo a las circunstancias que repercuten en él (Le Bretón, 1999, pág. 11).

Las emociones son el vehículo que utilizamos para traducir las experiencias vividas y su significación en ese momento. Constituyen un nexo transparente con las implicaciones del aquí y ahora en el campo presente, y son la puerta al reconocimiento y posterior contacto de lo que estamos siendo. Acudir a su encuentro nos permite mirar cómo hemos internalizado una forma de relacionarnos con nosotr@s mism@ y l@s otr@s. Enunciar nuestras emociones constituye una apuesta por despojarnos

de un deber ser enajenante y violento, que nos obliga a estar en el mundo desde la negación. Bajo esta premisa, la educación puede convertirse en una oportunidad para entrar en contacto con lo que estamos siendo a partir del sentir o bien, volverse un estorbo para nuestro propio encuentro.

> Para la antropología, a la inversa, la esfera de las emociones compete a la educación, se adquiere según las modalidades particulares de la socialización. [...] La educación conforma el cuerpo, modela los movimientos y la forma del rostro, enseña las maneras físicas de enunciar una lengua y hace de las puestas en juego del hombre el equivalente de una puesta de sentido destinada a los otros (Le Bretón, 1999, págs. 12, 38).

Durante mi trabajo de observación y relación con docentes me resultó evidente una ausencia en el reconocimiento de sus emociones y las de sus estudiantes. Apegad@s a una noción positivista del conocimiento, negaban su presencia e incluso las miraban como un estorbo para su labor. Era recurrente escuchar en las entrevistas y conversaciones informales, expresiones del tipo "Tú tienes que dejar afuera tus problemas una vez que entres a una clase", "Lo importante es que a ellos les quede claro y lo comprendan, a nadie nos gusta hacer ciertas cosas, pero tenemos que hacerlas", "Nuestra labor es enseñarles, no hacernos sus amigos, ni perder el tiempo platicando cómo se sienten" (Trabajo en campo, 2013-2014). Consignas que reafirmaban una perspectiva aprendida de lo que debe ser el conocimiento, al tiempo que eran vehículos de una enseñanza desde la negación de sí mism@ y l@s otr@s como cuerpo/emoción: "El hombre no existe sin la educación que modela su relación con el mundo y los otros, su acceso al lenguaje, y da forma simultáneamente a las puestas en juego más íntimas de su cuerpo" (Le Bretón, 1999, pág. 34).

Estas perspectivas internalizadas y reproducidas en comentarios, acciones, reflexiones, herramientas didácticas, etc., engrosan una lógica heredada de la cultura racionalista y occidental que difunde la idea de que la educación institucional debe mantenerse lejana e impersonal al cuerpo y la emoción, contribuyendo a generar una dinámica de negación de sí como factor para aprender.

El encuentro, como alternativa para mirarnos y apelar a nuestra humanidad y mutuo reconocimiento como otr@s, cede su lugar a la instauración de patrones, roles y estatus que dictaminan nuestras acciones, comportamientos y relaciones. La enajenación de sí mis@ se erige como elemento fundante y necesario para un conocimiento "objetivo". Sin embargo, el cuerpo habla en cada acción y movimiento, haciendo visible lo internalizado y aprendido. En su práctica diaria docentes y estudiantes mostraban con sus cuerpos las perspectivas asumidas sobre sí mism@s, l@s otr@s y el tema que en ese momento les convocaba.

De ahí que la internalización de un deber ser que niega las emociones se manifestaba en un conjunto de movimientos que evitaban el acercamiento con l@s otr@s. La tarima, la disposición corporal, la lejanía, el nulo contacto físico (que cuando llegaba a darse estaba mediado por una relación de poder), etc., son algunos de los dispositivos corporales y espaciales que evidenciaban esa noción de lo educativo como reproductor de un poder hegemónico. Voltear la mirada al cuerpo y la emoción obligó a hacer figura un hecho que existe y se manifiesta en el día a día desde la negación: Recuperar al ser que había sido dicotomizado a través de una disputa inexistente en su cotidianidad; construida como imperativo de un deber ser que l@ somete a una relación ajena de sí y l@s otr@s. "El cuerpo no es el pariente pobre de la lengua, sino su socio con todas las de la ley en la permanente circulación del sentido que da su razón de ser al vínculo social. Ninguna palabra existe sin la corporeidad que la envuelve y le da carne" (Le Bretón, 1999, pág. 40).

La simple enunciación de la emoción constituyó el inicio de un camino hacia el contacto y reconocimiento de sí mism@s como parte de un campo. Era urgente recuperar una humanidad abandonada a las determinaciones de un deber ser docente que niega el contacto y relación con l@s otr@s, al tiempo que subyuga cualquier posibilidad de construir un pensamiento crítico y reflexivo de su propia labor, y del contexto en que se encuentra.

LA PUESTA EN PRÁCTICA DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DESDE OTRO LUGAR. EL TALLER "LAS IMPOSICIONES SOBRE EL DOCENTE Y SUS POSIBILIDADES DE ACCIÓN"

Partiendo de lo esbozado por la Teoría Gestalt, resultaba necesario abordar el tema desde el contacto. Reconocer la implicación de lo que hacía figura para poder mirarse a sí mism@s en el tema que en ese momento nos convocaba. El objetivo principal de este taller fue que l@s asistentes hicieran contacto con las dinámicas de imposición en las que se encontraban sometid@s, las emociones que estas les implicaban y sus posibilidades de acción dentro de aquel contexto. Asimismo, acompañarn@s a mirar la implicación de estas formas de relación en nuestro desempeño cotidiano con l@s estudiantes. El taller se diseñó y estructuró para un tiempo de 2hrs –que fue el concedido por las autoridades educativas–, se contó con la asistencia de alrededor de 22 docentes de un total de 39. Se impartió el viernes 28 de marzo de 2014 en un horario de 11:00 a 13:00hrs. Factor que influyó en la concurrencia, debido a que para el grueso del cuerpo docente no era horario laboral.[5] Las dinámicas realizadas fueron las siguientes.

5 Es importante acotar que buena parte de los docentes en esa secundaria no cuentan con un contrato definitivo de trabajo y aun cuando lo tienen, su pago es por horas dadas frente a grupo. Aunado al pago mínimo por hora ($75 pesos aproximadamente) muchos se veían en la necesidad de laborar en dos o hasta tres espacios académicos, por lo que solo asistían a la escuela en los horarios de sus clases.

1) "Las imposiciones sobre l@s docentes: haciendo figura con mis emociones".

Inicio: Se presentaron un conjunto de imágenes sobre las principales figuras que eran percibidas por l@s docentes como símbolo de la imposición institucional (el presidente de la república, el secretario de educación, la lideresa sindical), la instauración y reproducción de un discurso de desprestigio de la labor docente (medios de comunicación, presentadores de noticias, caricaturas, madres y padres de familia), la violencia ante cualquier manifestación de descontento (la represión policiaca en las manifestaciones) y las diversas emociones y sentimientos que implicaban su labor.

Desarrollo: Inicio del contacto. a) Se pidió cerraran los ojos y a través de un breve ejercicio de respiración se les acompañó a poner atención en cómo se sentía su cuerpo en ese momento después de haber visto aquellas imágenes. b) Una vez ubicadas sus sensaciones aquí y ahora, se hizo hincapié en revisar las diversas emociones, reflexiones, ideas y pensamientos que habían surgido al mirar las fotografías y caricaturas. c) El siguiente paso fue recordar y ubicar las distintas situaciones de su cotidianidad donde percibieran y sintieran que habían vivido imposiciones de las autoridades, la sociedad, sus colegas y/o las madres y padres de familia. Registrar las emociones y sentimientos que les generaban esas imposiciones.

Cierre: En equipos se pidió socializaran la experiencia reciente y escribiesen los hechos concretos que registraron como imposiciones, así como las emociones que les generaban. Finalmente, se socializó al interior de cada equipo y con el grupo en general.

2) "Mi implicación en la imposición: Contacto consigo, el tema y el entorno".

Inicio: Realicé una fantasía guiada a través de la cual se les llevó a un momento de su vida en que hubieran tenido una complicación o problema y lo pudieron resolver satisfactoriamente. Registrar las cualidades y características personales que les ayudaron a resolver dicha situación recordada, así como las emociones durante ese instante. Mirar como su persona se ha ido enriqueciendo con cada una de esas cualidades.

Desarrollo: Se les dieron un conjunto de tarjetas, donde habrían de escribir cada una de esas cualidades registradas. A continuación, se dio la consigna que las pusieran frente a sí y las observasen en silencio, al tiempo que registraran que sentimientos, emociones y sensaciones les generaba mirar sus cualidades y virtudes como herramientas para enfrentarse a situaciones adversas. La reflexión final estuvo enfocada en invitarles a revisar y pensar en torno a dos aspectos: a) ¿Qué relación tenía con ell@s y su práctica docente la imposición como tema? b) ¿En cuáles de las imposiciones vividas podían incidir y de qué forma sus fortalezas servían como herramienta para actuar dentro y fuera del salón de clases?

Cierre: Una vez ubicadas sus capacidades y fortalezas se les pidió que escribieran un compromiso concreto a realizar durante el siguiente mes, que les permitiera incidir en esas problemáticas identificadas en su cotidianidad laboral. Cerramos la sesión en círculo, haciendo una última respiración consciente. Dije en voz alta una frase incompleta y les pedí la completaran con las primeras palabras que le viniesen a la mente. La frase fue: Hoy descubro que soy_______________ y que puedo transformar_______________

IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS GESTÁLTICAS: EL SILENCIO Y LA RESPIRACIÓN COMO UN ESPACIO PARA EL CONTACTO

Por muy simple que parezca la respiración como acto cotidiano e inconsciente, es un vehículo muy importante para iniciar un camino hacia el contacto. De ahí que en ambas dinámicas se recurriera a ella para acompañar a l@s docentes en su proceso de revisión de sí y contacto con su aquí y ahora.

Abrasados por las dinámicas de un deber ser educativo, l@s docentes –y la mayoría de quienes vivimos en este sistema económico de producción– difícilmente se dan el tiempo para respirar. Como una metáfora del exceso de trabajo, su mirada se postra en el afuera; al encontrarse más preocupados por cumplir las obligaciones asumidas como propias. Sin embargo, en qué medida dichos imperativos realmente son parte de su labor y no producto de la internalización de un rol determinado.

La consecuencia de este proceso resulta en la negación de sí mism@s y sus emociones. Las posibilidades de contactar con sus necesidades se difuminan ante un conjunto de exigencias externas que se consolidan y asumen como propias, llevándolos por el camino del desconocimiento de sus procesos internos. Cuando se presenta frente a sí un espacio que les invita a contactar con sus emociones, se dan cuenta que han perdido la noción de cómo hacerlo, lo que genera diversas reacciones a partir de la historia de vida de cada uno; y si a ello le sumamos la noción cultural que han encarnado que implica vincular las emociones con lo femenino y esto último como inferior, el resultado es una negación del cuerpo y la emoción como espacio de aprendizaje.

Fue interesante observar cómo había quienes se resistían a cerrar los ojos y volteaban constantemente a ver a sus colegas, como si intentaran cerciorarse que los demás lo estaban haciendo o bien, sorprendidos por lo que estaba ocurriendo. Otros comenzaban a toser, como un impulso de su cuerpo que estaba hablando ante lo que a todas luces le era desconocido. Finalmente, no faltó quien me volteó a ver de forma retadora y con una actitud corporal que demostraba una molestia.

Sus historias, pensamientos, aprendizajes y recuerdos se mostraban en los cuerpos que parecían resistirse a mirarse y ser mirados. Fue entonces cuando el silencio hizo su aparición para acompañar a los cuerpos en el camino hacia sí mism@s. “El silencio puede ser una manera de re-encontrarse con el ser interior. El silencio sería una manera intensa de retirarse a sí mismo” (Le Bretón, 27 de octubre 2017, Seminario UAM-X).

Las emociones emergieron acompañadas de un contacto con su presente; el trabajo en equipo permitió reconocer en l@s otr@s lo experimentado y sentirse acompañad@s en ese camino. Cuando se compartió lo vivido y reflexionado colectivamente, pudimos nombrar lo sentido y encontrar coincidencias en aquell@s con quienes cotidianamente nos cruzábamos, pero no veíamos. Entonces, las imposiciones vividas tuvieron lugar en su panorama y les permitieron reconocerse en ellas. La imagen de las madres y padres de familia, las actitudes impositivas de sus autoridades, los nuevos planes de estudio sin su consulta previa y el desprestigio y desacreditación de su labor docente emergieron como figura de un descontento ante el panorama en que ahora se encontraban. Las emociones que este contexto les generaba fueron las siguientes: Impotencia, enojo, frustración decepción, incertidumbre, inseguridad y tristeza.

Era evidente que el grueso del cuerpo docente estaba sumergido en una cotidianidad que le era incómoda y dolorosa. La negación había aparecido como herramienta para evadir eso que estaban viviendo al tiempo que coadyuvaba a la reproducción de una hegemonía que los anula y menosprecia. Lo importante en ese momento era recuperar su agencia en el campo del cual formaban parte. Era entonces el momento de volver a mirarnos.

LA FUERZA DEL MIRARME PARA RECONOCER MI AGENCIA EN EL CAMPO

La segunda dinámica consistió en una oportunidad para voltear su mirada a sí mismos, desde el contacto con sus fortalezas y cualidades. Para la Teoría Gestalt el proceso de contacto implica una retirada; espacio en el cual las personas regresamos nuestra mirada al interior, permitiéndonos sentir y reconocer lo que dicho contacto nos dejó. La retirada es en sí otro contacto, haciendo de este proceso un ciclo inseparable.

El instante donde se les pidió regresar a ese momento de su labor docente donde resolvieron un conflicto, fungió como invitación a una retirada en sí mism@s. Espacio desde el cual pudieron mirarse y entrar en contacto con eso de sí que los hacía fuertes. El resultado, el dibujo de sonrisas en sus rostros. La recuperación de su responsabilidad en el hecho educativo les permitió tocar su implicación y retomar su agencia. Cuando

cerramos la sesión una buena parte de los docentes completaron el "Hoy descubro que soy..." con palabras como fuerte, perseverante, paciente, persistente, inteligente, lo que denotó que estábamos en el camino del auto-reconocimiento. Su mirada comenzaba a postrarse sobre sí.

CONCLUSIONES

No cabe duda que aún falta mucho por explorar, vivir y sentir al respecto de la formación docente; sin embargo, considero necesario seguir fortaleciendo una perspectiva crítica, feminista y decolonial en este proceso. Es importante reconocer los alcances que hasta hoy tiene la mirada positivista del conocimiento en el proceso de la labor docente; la negación del cuerpo, las emociones, la experiencia y las diversas subjetividades culturales han deteriorado la figura docente en el imaginario colectivo, pegando directamente en la noción que aquell@s construyen de sí. La recuperación de la figura docente, la dignidad e importancia de su labor para la reflexión y transformación de la realidad, constituye hoy una apuesta urgente que permitirá acompañar las luchas de l@s profesor@s por sus condiciones laborales, en un contexto donde los diferente Estados y gobiernos internacionales tienden a deslindarse de su responsabilidad con la educación pública y gratuita.

El avance de propuestas educativas que abonan a la instauración de lo educativo como herramienta al servicio de las grandes empresas trasnacionales, obliga a redoblar esfuerzos en el ámbito académico y de investigación que –desde un lugar crítico– develen los verdaderos intereses de aquellos discursos que se pretenden en contraposición con lo tradicional. No basta hablar de decolonialidad y educación crítica, si nuestras prácticas cotidianas en el aula siguen reproduciendo a través de nuestras acciones, comentarios y opiniones (currículum oculto) los dispositivos que contribuyen a encarnar las dinámicas y razones de la hegemonía colonial, como válidas. Una formación docente que no invite a cuestionar cada una de nuestras actitudes respecto a l@s otr@s y nostr@s mism@s, que se fundamente solamente en la reproducción de discursos "críticos" como la nueva hegemonía y que niegue lo culturalmente encarnado, está destinada a la simulación y al fracaso.

Es nuestra obligación afrontar la colonialidad, el machismo, la misoginia, la homofobia, el clasismo y el racismo que se encuentra depositado en lo más profundo de nuestros cuerpos; de otra forma seguiremos haciendo de lo educativo y la labor docente un espacio para la reproducción de una cultura hegemónica que hoy, literalmente, nos está matando.

REFERENCIAS

Andrade, R. 2008. "El enfoque por competencias en educación". *Revista Ide@s* (39), pp. 53-64. Anzaldúa, G. 2017. *Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan*. Fusilemos la noche. México.

Araya, S. 2004. "Hacia una educación no sexista". *Actualidades Investigativas en Educación* (4). Obtenido de: [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740217>]. Consultado en julio de 2018.

Baldwin, J. 1963. *A talk to teachers*. Obtenido de: [http://richgibson.com/talkto-teachers.htm]. Consultado en mayo de 2016.

Bourdieu, P. & J. C. Passeron. 2005. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. México.

Castillo, R. 2015. "La importancia del contacto para la transformación docente. Una mirada desde la Pedagogía Gestalt". *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* (26), pp.105-109.

Freire, P. 1976. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.

Foucault, M. 1992. *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta. México.

Gallego, M. 2000. "Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales", *Revista Universidad EAFIT* (119), p. 64.

Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. 2015. *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente*. SEP. México. Obtenido desde: [www.sep.gob.mx]. Consultado en junio de 2015.

Grundy, S. 1998. *Producto o Praxis del Currículum*. Morata. España.

Hooks, B. 2017. *Dar forma a la teoría feminista*. Fusilemos la noche. México.

Le Breton, D. 1999. *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones.* Ediciones Nueva Visión. Argentina.

Lizcano, E. 2009. *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones.* Editorial Biblos. Argentina.

Martín, J. P. & A. O. Bernal. 2005. "Michel Foucault, pensador, intelectual específico y profesor universitario comprometido". *Aula abierta* (86), pp. 75-86.

Mendoza, B. 2010. "La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano". En, Espinosa Y. (ed.). *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*. La frontera. Argentina, pp. 19- 36.Nancy, J. L. 2014. ¿Un *sujeto?* La Cebra. Argentina.

Parra, H. 2006. "El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario". *6to. Congreso Internacional, Retos y Expectativas de la Universidad*. Obtenido de: [https://www.researchgate.net/profile/Haydee_Parra2/publication/288840682_El_modelo_educativo_por_competencias_cen-

trado_en_el_aprendizaje_y_sus_implicaciones_en_la_formacion_integral_del_estudiante_universitario/links/5687063f08ae1e63f1f5b409/El-modelo-educativo-por-competencias-centrado-en-el-aprendizaje-y-sus-implicaciones-en-la-formacion-integral-del-estudiante-universitario.pdf]. Consultado en junio de 2015.

Sacristán, G. J. 1998. *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata. España. Subirats, M. 1999. "Género y escuela". En, Lomas, C. (ed.). ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Paidós Ibérica. España, pp. 19-32.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Federici, S. 2014. La inacabada revolución feminista. Mujeres, reproducción social y lucha por lo común. Ediciones desde abajo. Colombia.

Graf, N. B. 2010. "Epistemología feminista: temas centrales". Gênero e Sexualidade (12).

Lewin, K. 1988. La Teoría del Campo en la Ciencia Social. Paidós. España.

Mar Velasco, P. 2007. "Contacto: sí mismo y entorno: Una forma de acercarse al medio ambiente". Perfiles Educativos (15), pp. 93-112.

____________. 2009. "El cuerpo como sí mismo". En, Durán Amavizca, N.M. y M. Jiménez Silva (eds.). Cuerpo, sujeto e identidad. Instituto de Estudios sobre la Universidad y la Educación / Plaza y Valdes Editores. México, pp. 139-167.

Robine, J. M. 2002. Contacto y relación en Psicoterapia. Cuatro Vientos. Chile.

Schaff, A. 1974. Historia y Verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico. Grijalbo. México.

Spagnoulo Lobb, M. 2002. Psicoterapia de la Gestalt: hermenéutica y clínica. Gedisa. España.

Yontef, G. 1995. Proceso y diálogo en la terapia Gestalt. Cuatro Vientos. Chile.

Capítulo 5

PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN LA CORRIENTE DISCONTINUA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Por: Laura Arese[1]

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo explorar los aportes de un conjunto de enfoques y propuestas reunidos bajo el nombre de "pedagogía de la memoria" al campo de la formación docente. Interesa destacar cómo este conjunto de perspectivas, nacido como respuesta a la pregunta acerca de la transmisión intergeneracional de experiencias políticas violentas, ha producido un ejercicio reflexivo al interior del propio campo pedagógico que ha permitido reanudar un rico diálogo con corrientes discontinuadas de educación popular latinoamericana. De este modo, tomando como eje tres tópicos vinculados a la formación docente, se explora la capacidad de la pedagogía de la memoria tanto para recoger legados de estas tradiciones, como de, excediendo sus propias inquietudes iniciales, ofrecer contribuciones teóricas para la construcción de nuevos horizontes.

---

1 Licenciada y Profesora en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina). Es miembro del equipo de coordinación del programa "Jóvenes y Memoria – Córdoba" del Espacio por la Memoria Campo de la Ribera y la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Desde 2016 es profesora de Ética, Políticas Públicas y Marcos Legales en la Universidad Provincial de Córdoba y desde 2018 de Problemáticas Filosóficas y Educación en la UNC. Ha participado de la "Escuela de Posgrado en Educación: formación docente y pensamiento crítico" en calidad de referente de organización social, representando al equipo de Jóvenes y Memoria - Córdoba.

Palabras clave: Educación popular, Pedagogía de la memoria, Formación docente.

ABSTRACT

The present paper falls within the thematic field "Perspectives, approaches and conceptions of teacher education and critical thinking in the region". It intends to explore the contributions of a set of approaches and proposals gathered under the name of "pedagogy of memory" to the field of teacher training. Through the analysis of three topics, it aims to highlight how this set of perspectives, born as a response to the question of the intergenerational transmission of violent political experiences, has produced a reflective exercise within the pedagogical field itself, which allowed to resume an interesting dialogue with a set of discontinued traditions of popular education. Through the analysis of three topics, it shall be shown the capacity of the pedagogy of memory both to collect legacies of these traditions and to exceed its own initial concerns and offer some theoretical contributions for the construction of new horizons.

Keywords: Popular education, pedagogy of memory, teacher training.

RESUMO

O presente trabalho inscreve-se no eixo temático "Perspectivas, abordagens e concepções de formação de professores e pensamento crítico na região". Seu objetivo é explorar as contribuições de um conjunto de abordagens e propostas reunidas sob o nome de "pedagogia da memória" á formação de professores. Interessa notar como este conjunto de perspectivas, nascido em resposta à pergunta pela transmissão intergeracional de experiências políticas violentas, produziu um exercício reflexivo no campo educacional em si, que tem permitido retomar um diálogo rico com correntes mais ou menos descontinuadas de pedagogia popular latino-americana. Assim, tomando três temas como orientação, tentaré demostrar a capacidade de pedagogia da memória tanto para coletar legados dessas tradições, como excedendo as suas próprias preocupações iniciais, fornecer contribuições para a construção de novos horizontes.

Palavras chaves: Educação popular, pedagogia da memória, formação de professores.

INTRODUCCIÓN

La transmisión del pasado reciente vinculado a las dictaduras concluidas en el último cuarto del siglo XX en América Latina plantea interrogantes a los espacios educativos

que desafían su imaginación pedagógica. De manera más patente que con otros tipos de contenidos históricos, se percibe aquí el carácter inacabado, vivo y en movimiento de aquello que debemos transmitir. Los avances en la reconstrucción historiográfica, el debate académico, los procesos judiciales, los conflictos y elaboración de consensos en el espacio público e institucional, determinan reconfiguraciones de sentido en los lazos que existen entre la comprensión de aquel pasado y un sintagma que se ha convertido en principio y sentido común de los sistemas educativos públicos de la posdictadura: educar en y para la democracia. Pero ¿qué sentidos debe asumir el periodo dictatorial en una "educación en y para la democracia"?, ¿qué estrategias pedagógicas son capaces de tender puentes entre los acontecimientos de este periodo y los procesos de democratización que como sociedad todavía debemos llevar adelante? Y en particular: ¿qué implican estos desafíos para la formación de los docentes a los que se asigna esta tarea?

Estas interrogantes son una manera de reconducir al contexto educativo aquel problema que Hannah Arendt señalaba que el Holocausto planteó a la disciplina histórica: ¿cómo conservar aquello que se querría destruir? (Arendt, 2005). Formulada en forma de paradoja, la pregunta apunta al especial modo de la preservación que exige el tipo de acontecimientos de los que se trata aquí. Se trata de una preservación que produce saberes capaces de reconocer y enfrentar críticamente las condiciones de posibilidad de la reedición de lo acontecido. Lo que con la "conservación" –en la disciplina, en la memoria– se pretende "destruir" –como latencia, retorno, recreación– no es solo la persistencia de los hechos en forma de un legado capaz de encontrar herederos reivindicatorios. Para utilizar un concepto acuñado en el contexto argentino, se trata de comprender la subsistencia y reinvención de las formas actuales y más o menos inadvertidas del "poder desaparecedor" (Calveiro, 1998).

La preservación en el contexto educativo presenta así dos aspectos que pueden entrar en tensión: 1) Por una parte, preservar implica transmitir aquello que a través de investigaciones judiciales y académicas se ha logrado establecer como hechos ciertos. Así, la descripciones de la dictadura argentina como "terrorismo de Estado" y sus crímenes como "delitos de lesa humanidad", basadas en estos hechos y legitimadas gracias a una ardua lucha social y cultural que culminó en una política pública, es un reciente "logro de la sociedad en su conjunto" (Carranza & Bonafé, 2016) que debe ser salvaguardado frente a descripciones alternativas, indulgentes conceptual y empíricamente inadecuadas: "guerra sucia", "interrupción institucional", "excesos", solo por mencionar algunos. 2) Por otra parte, preservar implica resguardar estos hechos, una vez convertidos en contenidos de enseñanza, de cierto efecto de "osificación" que puede producir su inclusión en manuales, currículums, actos escolares y exámenes. Como si se tratara de una tarea arqueológica sobre un cuerpo vivo, las operaciones de transmisión y análisis

deben proteger aquel "elemento vital" que sustrae estos contenidos a su "conversión en objeto del pasado", y los expone, en cambio, como "incómoda evidencia política del presente" (Scelso, 2015, p*ág*. 64). En otras palabras, la tarea de la transmisión requiere legar lo acontecido y, al mismo tiempo, identificar y recuperar los hilos rojos que, desde aquel pasado, llegan hasta nosotros y ponen en movimiento aquello que –de otro modo en apariencia inmóvil y apacible– llamamos historia.

Desde este punto de partida, distintos enfoques se han propuesto proveer herramientas pedagógicas, situando la enseñanza del pasado reciente en el marco teórico y metodológico de lo que se conoce como "pedagogía de la memoria". Aunque lo que se denomina de esta manera abarca propuestas diversas y no responde a un sistema metodológico ni teórico acabado, podríamos decir que, al menos la vertiente que nos interesa rescatar aquí, se caracteriza por preservar ese rasgo de las experiencias y acontecimientos que los vuelve irreductibles a "objeto del pasado" a través de su enraizamiento en memorias colectivas activas. Lo que estos enfoques vienen a señalar es que la transmisión no osificada de la historia reciente precisa entretejerse con procesos sociales actuales de construcción y disputa de sentido (cf. Minatti, 2013; Dussel, Estanislao & Kaufman, 2007). Solo de esta manera, es decir, a través de estrategias que enlacen el contexto de enseñanza con un contexto social de debate público más amplio, es posible el desplazamiento de los sujetos tanto de la enseñanza como del aprendizaje del lugar de herederos y legadores pasivos y su inscripción en un espacio de enunciación crítica. De este modo, la pedagogía de la memoria se desplaza de la tentación museificadora: pues no se limita entonces a reconstruir y preservar hechos significativos, sino que procura construir los marcos para su interpretación en diálogo con un horizonte político presente. Es precisamente en ese espacio de construcción de los marcos de interpretación de y diálogo con el pasado, donde estos enfoques instituyen su práctica pedagógica.

Ahora bien, este diálogo no museificante con el pasado implica asumir un abismo que Casullo ha resumido con estas palabras:

> El pasado negó su inteligibilidad crucial. Se distanciaron en abismo las dos épocas, se marginaron formas de un idioma político nacional que permitiese el diálogo crítico entre las décadas de 1960 y 1970 con las décadas de 1980 y 1990. Y eso no sólo por el terror dictatorial que lastimó psíquica y lingüísticamente el auto reconocimiento de un transcurso. Sino por lo que se precipita socialmente con el fracaso de un proyecto nacional de cambio histórico, a la manera de un Titanic que se hunde y arrastra política, ideológica y culturalmente un sentido de la contienda, de los actores, de lo popular y lo antipopular, de izquierdas y de derechas, de la nación, de lo que se disputa… (Casullo, 2013, p*ág*. 273).

La pedagogía de la memoria debe asumir como su punto de partida esta ruptura con un lenguaje político que se ha vuelto incomprensible pero que requiere de nuestra atenta lectura y traducción como condición de posibilidad para comprender precisamente aquello que queremos comprender. En el caso argentino, esta ruptura comienza a producirse durante la propia dictadura militar, pero no termina de consolidarse hasta los años noventa, cuando el avance de la ideología neoliberal produce un profundo vaciamiento y debilitamiento del lenguaje político de izquierda[2]. Las dificultades de comprensión a las que Casullo refiere no son superables por un método histórico más riguroso ni por ejercicios de empatía con los actores principales del drama: de lo que se trata es de resituar estos actores como actores políticos y, por tanto, capaces de interpelarlos.

A los fines de nuestra exposición, interesa señalar que este ejercicio de entrelazamiento de temporalidades en el orden de las experiencias históricas no puede prescindir de un ejercicio análogo al interior del propio campo pedagógico. Lo que Casullo señala que ocurrió con el ideario político revolucionario de los sesenta y setenta, no podía dejar indemne a las distintas experiencias de pedagogía popular que florecieron especialmente en aquellos años. Estas experiencias no solo abrevaban en los sentidos de este ideario que durante la post-dictadura acabó por volverse casi ininteligible, sino que era precisamente a partir de él que podían a su vez interpretar su propia afiliación con un conjunto experiencias pedagógicas latinoamericanas populares alejadas en el tiempo. Puiggrós es quizás quien mejor ha sabido dar una valoración de lo que ocurrió con esas posibilidades de afiliación luego de la post-dictadura y los años noventa. Como una traducción pedagógica de lo que advierte Casullo leemos en *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*:

> Para promover nuevos sujetos en la arrasada tierra de la educación latinoamericana, no es suficiente convocar a las nuevas generaciones. Es necesario nombrar las del pasado, reubicarlas y reubicarnos frente a ellas o con ellas. Sólo así lograremos que el espectro de un pasado irresuelto se torne sedimento productivo para la continuidad de nuestra historia (Puiggrós, 2005, pág. 97). Sostenemos que la pedagogía de la memoria se ha configurado como un espacio fructífero desde dónde realizar este ejercicio de relectura, reubicación y confrontación. Pues su propuesta no se limita a rehabilitar un pasado frente al cual se sitúa por fuera, sino que, frente a la tarea de reinventar sus propias categorías y prácticas, ha debido iniciar una conversación con su propio pasado.

2 Además del texto citado de Casullo, otro interesante análisis del sentido de este abismo y los desafíos que implica se puede encontrar en La vuelta de la historia: Consideraciones sobre la nueva presencia pública de la historia de Trímboli, 2015.

PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA Y FORMACIÓN DOCENTE

Si se la sitúa en el espectro de las tradiciones pedagógicas de la región, una primera aproximación a la pedagogía de la memoria podría sugerir que presenta afinidades con el pensamiento pedagógico liberal vinculado al retorno democrático argentino. En efecto, su articulación con lo que se conoce como una perspectiva de "derechos humanos" y algunos de los tópicos a los que frecuentemente se encuentra asociada, tales como el acento en "la educación en y para la democracia" o la "construcción de ciudadanía", recurrentes en los debates educativos de los ochenta, puede conducir a esta sugerencia. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que aquella década finalizó sombríamente en lo que concierne a asuntos caros a esta propuesta: con las así conocidas leyes de impunidad[3] que echaron por tierra la posibilidad de continuar y ampliar los procesos judiciales contra los responsables de los crímenes de la dictadura cívico-militar de 1976. En consecuencia, a pesar de la incorporación de contenidos relativos a derechos humanos y la dictadura en las currículas oficiales (Ley Federal de Educación N° 24.195) y del trabajo de organismos no gubernamentales en contextos de educación no formal, la impunidad y la así llamada "política de la reconciliación" que terminó por consumarse en los noventa, repercutió necesariamente en la potencialidad crítica que podría augurarse de una pedagogía de la memoria. Según señalan Klainer y Fernández:

> …la política de reconciliación nacional adoptada por los gobiernos en las décadas del 80 y 90 trajo aparejada una limitación para la enseñanza de los derechos humanos y de los verdaderos mecanismos democráticos en la escuela, a pesar del consenso respecto de su importancia. El contexto hizo que se evitara poner en palabras la memoria de los acontecimientos conflictivos y violentos del pasado reciente, se retrasó el tratamiento de temas relevantes y controversiales y se dejó la información a los alumnos en manos de las familias. (2009, p*ág*. 30).

En relación a la formación docente, en particular, el impacto teórico y práctico de las perspectivas vinculadas a derechos humanos fue de moderado a escaso. El pasado dictatorial permaneció como un tópico que fue integrándose a la formación central a través de la incidencia de organismos de la sociedad civil, en especial los organismos de derechos humanos. En general, las propuestas, financiadas en su mayor parte con fondos externos y con poco apoyo material de las instituciones locales, estaban dirigidas al conocimiento de los derechos humanos y la sensibilización del cuerpo docente en torno a un conjunto de temas y prácticas vinculados a su violación, con el objetivo de erradicar el autoritarismo heredado, sobre todo en el propio sistema

3 Nos referimos a la Ley de Punto Final N° 23.492, 1986; la Ley de Obediencia Debida N° 23.521, 1987, y a los indultos presidenciales sancionados entre 1989 y 1990.

educativo[4]. Es decir, no se produce aún una perspectiva amplia capaz de articularse como auténtica alternativa pedagógica[5]. En contraposición, los proyectos inspirados en la pedagogía de la memoria que emergieron durante la primera década y media del 2000, se desarrollaron en nuevos marcos institucionales y legales[6] que habilitaron un diálogo más profundo y radical con el pasado. Como veremos, se abrieron así senderos que en los ochenta quedaron inexplorados o truncos y que permiten, en el nuevo contexto, retomar el diálogo con lo que puede llamarse educación o pedagogía popular, esa corriente discontinua.

Decimos corriente discontinua porque, como afirma Puiggrós, entendemos que "no hubo una tradición pedagógica popular latinoamericana sostenida, sino recorridos interrumpidos" (2005, p*ág*. 99). Además de interrumpidos y discontinuados, estos recorridos fueron muy disímiles entre sí. Si quisiéramos reunirlos resultaría más difícil y menos fructífero operar sobre ellos una inducción generalizadora que constatar, como afirma Pineau, que se trató de distintos modos de determinar provisoriamente un mismo significante que, de cualquier modo, permanece históricamente elusivo y ambiguo: "vacío" en el sentido de Laclau (Pineau, 1994). No obstante, nos permitimos aquí acudir a una definición general que ofrece Puiggrós a comienzo de los ochenta y que para nuestros fines resulta orientadora: La educación popular es "…aquella que tiene como sujetos participantes centrales a los sectores oprimidos y desposeídos de la sociedad y como educadores a sectores que expresan proyectos de transformación social" (Adriana Puiggrós, 1982, *Elementos para una historia de la educación de adultos en la Argentina. Proyecto Appeal* (Conicyt Unam-Conicet, Mimeo) citada en: Rodríguez, 2013b).

Tomamos esta formulación con la salvedad de que entendemos el "tener como" ("tener como sujetos participantes y como educadores") en términos de un "reponer la pregunta y el compromiso por dar cuenta de" esos sujetos (es decir, de los oprimidos y los capaces de expresar proyectos de transformación social). Por otra parte, el espacio de enunciación desde el cual se asume esta pregunta y estos compromisos se debe definir, a su vez, como oposición y disputa, es decir, como alternativa –evocando nuevamente el sentido que da Rodríguez a este término– a articulaciones conservadoras y regresivas vigentes. En lo que sigue, nos concentramos en tres tópi-

4 Nos basamos aquí en lo expuesto por *Klainer & Fernández en La educación en derechos humanos en la Argentina: ideas-fuerza de los años ochenta a la actualidad* (2009).

5 Utilizamos aquí la categoría de alternativa en los términos que la entiende Lidia Rodríguez en: *La elección categorial: alternativas y educación popular* (2013b).

6 La pedagogía de la memoria cobra fuerza en Argentina en el contexto de un conjunto de trasformaciones institucionales, legales y sociales que constituyen sus "marcos sociales" (Halbwachs, 2004) insoslayables. No podemos explayarnos sobre ellos aquí. Baste señalar que, en términos generales, se trata de operaciones de reparación que no intentan suprimir abismos, al modo de la restauración, sino de habilitar puentes, al modo de la reparación (en la justicia, que siempre es limitada) y de la reposición (en la visibilidad pública, siempre re-configuradora de aquello que alumbra). Una breve reseña del desarrollo de estas políticas puede encontrarse en Da Silva Catela, 2014 y en Lorenz et al., 2010, especialmente en el capítulo *El pasado en el presente*.

cos para apuntar brevemente de qué manera algunas perspectivas propuestas por la pedagogía de la memoria permiten identificar en ella precisamente estos rasgos de la educación popular, los cuales la sitúan no solo a distancia de las perspectivas liberales de los ochenta, sino también en oposición a la avanzada neoliberal7.

a) Situacionalidad

En la Pedagogía del Oprimido Paulo Freire denunciaba así cierta abstracción recurrente de una educación pretendidamente humanista: "Uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que, en su ansia por presentar un modelo ideal de buen hombre, se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos" (2005, pág. 114).

Se trata de una preocupación recurrente de la pedagogía popular: la pregunta por el modo en que la práctica pedagógica debe hacer lugar al enraizamiento de las subjetividades en las tramas espaciales y temporales que las constituyen. Freire entendía que lo que estaba en juego era promover una reflexión sobre la propia "situacionalidad"; una reflexión que no solo debía entenderse como ejercicio de conceptualización, sino también como un modo de intervención. Pues, afirma el autor, "un pensar crítico [es aquel] a través del cual los hombres se descubren [y actúan] en "situación" (*ídem., pág*. 136).

Las pedagogías de la memoria que recuperamos aquí parten de asumir el ejercicio de memoria como una actividad necesariamente situada. Incluso podríamos decir, siguiendo una sugerencia de Catela Da Silva (2014), territorialmente configurada. Lejos de remitir a una facultad espiritual abstracta, la memoria así entendida invita a sujetos emplazados en tramas sociales complejas a recorrer de manera crítica dimensiones de esas tramas a través de un trabajo que implicará confrontación, litigio y, quizás, conquista (*ídem.*, p*ág*. 30). En este sentido, la pedagogía de la memoria debe pensarse siempre como la articulación de estrategias de ingreso a múltiples espacios sociales, esto es, a territorios disímiles en relación a los cuales ella misma adoptará configuraciones singulares.

Es en este marco que debe entenderse la proliferación de propuestas pedagógicas que recuperan ejercicios de micro-memoria o memoria local y revitalizan la memoria oral

---

7 No suponemos con esto una identificación entre el discurso educativo liberal y el neoliberal, aunque no disponemos de espacio aquí para especificar sus características, afinidades y diferencias. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar esta doble referencia, en la medida en que entendemos que la pedagogía de la memoria puede realizar aportes más interesantes al campo educativo en la disputa contra el discurso neoliberal, si se evita el error de interpretarla a través de su presunta filiación a la pedagogía liberal. Para un análisis de las transformaciones y desafíos que implica la avanzada del discurso pedagógico neoliberal en el campo de la formación docente en América Latina cf. el trabajo de Duhalde & Cardelli, 2001, "Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica", que ha renovado su vigencia. Para una contraposición entre liberalismo y neoliberalismo en educación cf.: Puiggrós, 2014.

como práctica de investigación. A modo de ejemplo, podemos señalar el programa "Jóvenes y Memoria - Recordando para el futuro", el cual ofrece a educadores que trabajan con jóvenes un recorrido de formación para la coordinación de experiencias de investigación e intervención vinculado a memorias locales –en particular en su versión cordobesa[8]. El programa opta precisamente por centrar la atención en lo local, con el objetivo de que los jóvenes participantes en las experiencias de investigación puedan, por un lado, generar lazos críticos entre acontecimientos, actores y procesos vinculados a su situacionalidad; por otro, procesos históricos y sociales de mayor alcance. El equipo de "Jóvenes y Memoria" de la Comisión Provincial por la Memoria concibe así esta apuesta:

> *¿Qué es lo local? En principio, señala una cuestión de escala frente a otras como "regional", "nacional", "global", "universal". La inscripción "local" de las historias indica menor escala, proximidad, particularidad, individualidad. Y por otro lado, da cuenta de una ubicación expresada en fórmulas binarias como "centro-periferia", "centro-márgenes", "metrópoli-interior" que denotan relaciones de poder o jerarquías. Pero además lo "local" remite al locus, es donde ocurre la experiencia. En ambas direcciones lo "local" está ligado al trabajo identitario, ya sea en su relación dialógica con las otras escalas, como al relato del yo individual y comunitario referido a la experiencia vivida* (Equipo Jóvenes y Memoria de la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, 2017).

Bajo este encuadre, el docente es redefinido en su rol como propiciador de nuevos lazos, no solo entre temporalidades, sino también entre los educandos y la comunidad. Esta comunidad se integra a la investigación no solo como parte del campo u objeto de estudio, sino también bajo la forma de múltiples interlocutores concretos, a quienes eventualmente se solicita apoyo institucional, se realizan entrevistas y, luego, se enseña la producción que refleja los resultados de la indagación. Vale decir que esta producción, más que un reflejo del recorrido hecho y los conocimientos adquiridos, es un ejercicio reflexivo en el que los/as jóvenes comunican algo sobre su investigación que consideran especialmente relevante o significativo. Es decir, implica una selección y una intervención comunicativa. Es el momento en que los/as jóvenes toman la palabra para interpelar otros. El recorrido de formación docente se dirige

8 El programa "Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro" fue creado en el 2002 por la Comisión Provincial por la Memoria de Buenos Aires, La Plata. Su objetivo es promover el tratamiento de la última dictadura militar en las escuelas secundarias. La propuesta, sin embargo, no se limita al fortalecimiento de un contenido curricular. El tratamiento de la dictadura se configura como el eje de un proyecto pedagógico más amplio: se trata de activar en diversos ámbitos de formación juvenil procesos colectivos de construcción de memorias locales. Los creadores del programa impulsaron su implementación por parte de organismos públicos en distintas partes del país. En Córdoba fue el ex-centro de detención clandestino y hoy Espacio para la Memoria "Campo de la Ribera" el que, en coordinación con un equipo extensionista de la Universidad Nacional de Córdoba (del que formo parte), asume desde 2011 esta tarea. Con la intención de darle un mayor alcance a la convocatoria, esta versión del programa adopta la forma de un curso de formación docente, haciendo así de las instituciones escolares sus principales destinatarias. Las alusiones al programa que presentamos a continuación se basan principalmente en la versión cordobesa.

entonces a explorar los singulares caminos por los cuales, en el contexto de una particular "situacionalidad" –a decir de Freire–, el educador se aproxima a propiciar esa toma de la palabra.

b) El vínculo pedagógico

Al reponer la pregunta por el sujeto oprimido, la educación popular debe necesariamente problematizar el vínculo entre pedagogía y opresión: ¿cómo sustraer la pedagogía de un vínculo colonizante, "civilizante", bancario? ¿Cómo impugnar la reposición de la opresión que siempre corre el riesgo de instaurarse en el vínculo pedagógico? La concepción corriente de memoria, como deber de conservación, despierta inquietudes similares. En efecto, bajo cierta representación vulgar, la memoria puede pensarse en términos bancarios: como espacio de preservación de legados que nos son dados ya acabados. Una pedagogía de la memoria potente, por tanto, debe poder distinguirse de una pedagogía del deber de recordar un legado dado y pensarse, en cambio, como "trabajo" de memoria (Ricoeur, 2003). En tanto "trabajo", implicará involucrar a educadores y educandos en una tarea activa. El educador deberá aprender no a legar, sino a acompañar al educando en la construcción de su propio legado.

Nuevamente, quisiéramos ilustrar este desplazamiento que retoma un gesto de la educación popular a través del programa educativo al que aludimos en el punto anterior. El "Jóvenes y Memoria – Córdoba" tiene por objetivo formar a educadores para una genuina construcción del protagonismo de los educandos. La metodología de trabajo que propone con este fin transforma los roles preestablecidos por los espacios educativos tradicionales, especialmente los escolares. En este sentido, una de las tareas centrales de la coordinación del proceso de investigación e intervención que el educador debe adelante en el programa, consiste en lograr que los jóvenes participantes elijan un tema, vinculado al contexto local, y que formulen una pregunta o conjuntos de preguntas que orienten su indagación. Esta elección implica no solo la manifestación de un interés, sino también la elaboración de aquello que los interpela como sujetos políticos y actores de transformación, es decir, de una perspectiva interrogadora singular en torno a lo que los rodea. El rumbo que tome este recorrido, por estar inserto en una situacionalidad concreta, podrá ser coordinado, pero en última instancia no podrá ser "controlado" por el educador, pues, tal como apuntábamos en el punto anterior, la potencialidad de la indagación-intervención descansa en la producción de sentidos en la comunidad, cuyos efectos, por definición, no son previsibles. En otras palabras, se expresa aquí una apuesta central de la educación popular: aquella de que la tarea del educador consiste en "poner en marcha un proceso sobre el que no se tiene control y donde él, finalmente, desaparece como educador" (Rodríguez, 2013a, p*ág*. 169).

c) Lo popular y lo público

Desde la perspectiva de la pedagogía de la memoria, la apuesta por la construcción de un espacio de enunciación donde los sujetos del aprendizaje puedan expresarse y ser escuchados ha implicado reconocer las desigualdades que existen en la distribución simbólica del ejercicio de la memoria y la palabra testimonial. En el contexto argentino, la clase media universitaria, por ejemplo, ha tenido mayor posibilidad de manifestarse a través de organismos de derechos humanos, la producción intelectual, los dispositivos judiciales y medios de comunicación. Los sectores populares, en cambio, no cuentan aún con la misma legitimidad y vías de acceso al debate público, lo cual implica que muchas de sus memorias locales permanezcan silenciadas o, mejor dicho, sin construir. La pedagogía de la memoria comprende entonces que debe intervenir en esa desigual distribución de la palabra, convocando a aquellos sectores donde tanto la elaboración de memorias sobre la dictadura, como la articulación en primera persona de discursos y perspectivas en torno a derechos humanos, sean una novedad. En suma, se trata de activar mecanismos de democratización de la memoria que involucren a los sectores subalternizados.

Ahora bien, a la vez que se confronta de este modo con lo popular-subalterno, la pedagogía de la memoria reconoce, por efecto de su propia génesis local, la centralidad de lo público, en tanto espacio de disputa y construcción de sentido. Pues –tal como apuntamos arriba– la pedagogía de la memoria se ha construido al calor de una serie de transformaciones que involucraron no solo el ámbito del debate y la opinión pública, sino también a la dimensión legal e institucional de lo público. Solo por mencionar algunos de los hitos más importantes a este respecto: la transformación de los ex-centros de detención clandestinos en sitios públicos de memoria, los juicios por delitos de lesa humanidad, la derogación de las leyes de impunidad en el congreso, la incorporación de la importancia de la memoria sobre la dictadura en la Ley de Educación Nacional, entre otros.

En consecuencia, a la vez que se reconoce el espacio de lo público-estatal como un espacio legítimo y posible de transformación, se reconoce la necesidad de determinar ese espacio desde el punto de vista de lo popular-subalterno. Lo público debe popularizarse y lo popular debe ocupar el espacio de lo público.

Esto explica la convergencia no accidental de las pedagogías de la memoria con aquellas perspectivas educativas que, desde comienzo de los dos mil, apuestan a una rearticulación entre lo público y lo popular. Se trata de un novedoso reencuentro entre estos dos significantes, luego de una trágica serie de desencuentros durante la segunda mitad del siglo XX. Así, la nueva mirada que aparece aquí se propone a distancia estos episodios, en donde los referentes de las distintas expresiones de educación

popular no visualizaron al sistema de instrucción pública como un espacio genuino de transformación social: desde el reproductivismo que prevaleció durante los sesenta y setenta, pasando por el periodo dictatorial en el que la educación formal fue cooptada por el aparato represivo, hasta llegar a los noventa, cuando el avance privatista neoliberal volvió a arremeter fuertemente contra la confianza en la potencialidad emancipadora de la educación pública[9]. En contraposición a esto, un grupo de pedagogos durante las primeras décadas del dos mil señalan la necesidad de hacerse cargo de cierta cuenta pendiente del legado freiriano:

> Uno de los ejes principales de su propuesta [de Freire], que sigue aún pendiente, fue la de articular lo público con lo popular. Ese elemento es profundamente dislocatorio de la matriz fundacional de nuestros sistemas de instrucción pública, organizados en torno del eje civilizatorio […] En ese sentido, es que los sistemas de instrucción pública fueron más democráticos que populares. Desde esa posición, no es suficiente defender la escuela pública. Es necesario avanzar en su profunda democratización. […] Una escuela donde el espacio público se deje atravesar por las cosmovisiones, conocimientos, saberes, concepciones de los diversos sujetos de culturas subalternizadas: indígenas, mujeres, inmigrantes, trabajadores, campesinos. (Rodríguez, 2013a, págs. 159-160).

La pedagogía de la memoria hace eco de este llamado, pues se compromete no solo a la formación docente pública y gratuita, sino también a hacer de sus protagonistas los sectores populares. Y por ello, si bien se observa que en el conjunto de sus estrategias y perspectivas se recogen saberes y prácticas que provienen de experiencias de educación popular en el ámbito no formal, resulta insoslayable su vocación por ocupar y transformar lo público en la matriz de su proyecto de transformación.

CONSIDERACIONES FINALES

Esperamos que este breve recorrido por algunos de los nodos programáticos y conceptuales de la pedagogía de la memoria permita cuestionar su inscripción en la tradición liberal que comprende la educación en términos de "formación de la ciudadanía". Si bien resuenan en nuestra reconstrucción elementos de esta tradición (como dijimos, principalmente: la centralidad de la idea de derechos humanos, el compromiso con la democracia y la apuesta por la ciudadanía participativa), vemos que, a su vez, se recuperan elementos sustanciales de tradiciones de educación popular que se revelan más ricos en nuestra coyuntura: 1) En primer lugar, la localidad desde donde trabajan las pedagogías de la memoria permite que emerja un educador y un educando más complejos; sujetos que elaboran sus espacios de enunciación desde las condi-

9 Para una reconstrucción de este recorrido cf. Pineau, 1994.

ciones territoriales que los atraviesan y desde las tramas sociales que lo constituyen. Esto implica concebir sujetos pedagógicos desde identidades colectivas múltiples y no exclusivamente sobre el telón de fondo de la "identidad ciudadana" formal, que se agota en la pertenencia *de iure* a un Estado nacional; 2) Segundo, y en esta misma dirección, a través de una reflexión sobre el vínculo pedagógico se reintroduce la pregunta por la construcción de protagonismo popular. Esta pregunta, nuevamente es un reaseguro contra la trampa que nos tiende la noción abstracta de ciudadano, en tanto individuo universal, con derechos y potencialidades, pero despojado de marcas sociales y culturales que resultan pedagógica y políticamente relevantes, y que permite identificar y dar voces a los sujetos subalternizados. Por último, la vocación por reconstruir una educación a la vez pública y popular, cuestiona la tendencia a la meritocratización de lo público propio de la lógica liberal, lógica que hoy se articula y refuerza con el avance neoliberal del discurso privatista.

En suma, nos interesa señalar que, en tanto tarea de entrelazamiento crítico de temporalidades, la pedagogía de la memoria se ha mostrado capaz tanto de recoger legados de tradiciones pedagógicas emancipadoras, como de exceder la tarea inicial que le había sido encomendada (enseñanza del pasado reciente) para ofrecer un conjunto de aportes teóricos y prácticos para el trazado de nuevos horizontes en el campo pedagógico. Que estos aportes continúen desarrollándose en las direcciones fructíferas que han despuntado durante los últimos años dependerá, en gran parte, de la habilidad de los referentes del campo pedagógico de evitar su cooptación por parte de los operadores intelectuales del neoliberalismo, fortalecidos luego de los últimos cambios de gobierno en Latinoamérica[10]. "Quizá la pedagogía de la memoria pueda sustraerse a esta horadación silenciosa de lo más potente de su lenguaje si logra sostenerse a su vez como ejercicio de memoria de la pedagogía (popular, latinoamericana, plural)".

10 Esto es lo que advierte Rodríguez que ha sucedido con numerosos conceptos de la educación popular: "El neoliberalismo tuvo capacidad de producción de una nueva configuración discursiva, y en ese sentido fue muy productivo para incorporar a su lógica del mercado, significantes provenientes del campo de la educación popular. Como, por ejemplo, autonomía, participación de la comunidad, intereses del alumno, etc." (Rodríguez, 2013b, pág. 30).

REFERENCIAS

Arendt, H. 2005. Essays in Understanding, 1930-1954: formation, exile, and totalitarianism. Schocken Books. EUA.

Calveiro, P. 1998. Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina. Colihue. Argentina.

Carranza, V. & L. Bonafé. 2016. "A 5 años del programa «Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro» en el Espacio de Memoria Campo La Ribera. Una reflexión sobre la construcción de la memoria desde la escuela". IX Seminario Internacional Políticas de la Memoria. 40 años del golpe cívico-militar: reflexiones desde el presente. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. Argentina.

Casullo, N. 2013. Las cuestiones. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Da Silva Catela, L. 2014. "Lo que merece ser recordado… Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria". Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria (2), pp. 28–47.

Duhalde, M. & J. Cardelli. 2001. "Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica". Cuadernos de Pedagogía (308), pp. 38–45.

Dussel, I., A. Estanislao & A. Kaufman. 2007. "Memoria, educación y transmisión". En, Adarnoli, , M. Farías, & et. al. (eds.). Entre el pasado y el futuro. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina, pp. 111-131.Equipo Jóvenes y Memoria de la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires. 2017. Obtenido de: [http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net/?page_id=105]. Consultado en noviembre de 2017.

Freire, P. 2005. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Argentina.

Halbwachs, M. 2004. Los marcos sociales de la memoria. Anthropos Editorial. España.

Klainer, R. & M. Fernández. 2009. "La educación en derechos humanos en la Argentina: ideas-fuerza de los años ochenta a la actualidad". En, Magendzo A. (ed.). Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. UNESCO / OREALC. Chile.

Lorenz, F., et. al. 2010. Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Argentina.

Minatti, A. 2013. "Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la Transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes". Apertura. Publicación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC (1).

Pineau, P. 1994. “El concepto de «Educación Popular»: Un rastreo histórico comparativo en la Argentina”. Revista de Educación. Madrid (305), pp. 257–280.

Puiggrós, A. 2005. De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana. Convenio Andrés Bello. Colombia.

__________. 2014. “Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico”. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe (1).

Ricoeur, P. 2003. La memoria, la historia, el olvido. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Rodríguez, L. 2013a. “Actualidad del pensamiento freireano. Seis puntos para una relectura”. Trampas de la comunicación y la cultura (75), pp. 157-163.

___________. 2013b. “La elección categorial: alternativas y educación popular”. En, Rodríguez L. (ed.). Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina: aportes para balance y prospectiva. APPEAL. Argentina, pp. 9-18.

Scelso, G. 2015. “Pasado de moda. Apuntes sobre Tiempo, Memoria y Política”. En, Svetko F. & L. Arese (eds.). Cine, Política y Derechos Humanos II. Conversaciones sobre cine de Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Trímboli, J. 2015. “La vuelta de la historia: Consideraciones sobre la nueva presencia pública de la historia”. Pasado Abierto (1).

Capítulo 6

LIDERAZGO DOCENTE Y JUSTICIA SOCIAL. APROXIMACIONES DESDE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN COLOMBIA

Por: Johana Méndez Sarmiento[1]

RESUMEN

En Colombia la política educativa estableció la enseñanza del inglés como lengua obligatoria para contribuir con las habilidades requeridas en el mundo globalizado de hoy, sin embargo, los resultados de este enfoque aún requieren varios ajustes. El aprendizaje de esta lengua extranjera se inició con el Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia 2004 – 2019. Los resultados esperados no se han logrado y aunque se ha hecho una gran inversión, los estudiantes no alcanzan el nivel de competencia necesario que les permita movilidad social. El desarrollo de esta política por parte del Ministerio de Educación Naciona (MEN) ha contado con el apoyo de las secretarías de educación, las cuales han puesto en marcha programas de formación de docentes a nivel de maestría, hecho que ha contribuido a la visibilización de las investigaciones de los docentes, sacándolas de las aulas y facilitando que sus resultados sean compartidos con pares académicos y que la enseñanza sea un acto dialógico, acompañado de la reflexión y el diálogo, permitiendo la identificación de aciertos y de oportunidades de mejoramiento.

1 Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como lengua extranjera, actualmente candidata a Doctora en Educación, docente de inglés del IED Colegio Sorrento de la Secretaría de Educación de Bogotá – Colombia. Correo: johanamendezsarmiento@gmail.com

Así, cuando el docente investiga y reflexiona sobre su práctica, contribuye a la calidad educativa por medio de la autonomía, el uso de recursos y el apoyo. Tanto administrativos como docentes se involucran para alcanzar metas que redundan en garantizar que los estudiantes desarrollen los aprendizajes necesarios para desenvolverse en la vida. El liderazgo docente de manera conjunta reconfigura la administración educativa y el rol del profesor para optimizar las prácticas en el aula, lo que permite definir las características de los líderes pedagógicos en el siglo XXI. El liderazgo docente busca una eficaz adaptación de las políticas de bilingüismo y el mejoramiento de los niveles de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, construyendo un ambiente de trabajo asertivo y estableciendo lazos de cooperación entre la comunidad educativa.

Palabras clave: Liderazgo docente, Aprendizaje, Distribuido, Justicia social, Responsabilidad social.

ABSTRACT

In Colombia, educational policy has established English language as an obligatory language to contribute to the skills required in the globalized world of today, however, the results of this approach require several adjustments. The learning of this foreign language began with the "National Bilingualism Program: Colombia 2004 - 2019". The expected results have not been achieved and a great reversal has been made, the students will not reach the level of competence needed to enable them to move socially. The development of this policy by the Ministry of National Education (MEN) has counted on the support of the education secretariats, the ones that have already been underway in teacher training programs, which have contributed to the visibility of teachers' research, classroom sacndolas, and facilitating their results are shared with academic peers and providing a dialogic act, accompanied by reflection and dialogue, enabling the identification of opportunities and opportunities for improvement. Thus, when the teacher investigates and reflects on his or her practice, it contributes to educational quality by means of autonomy, the use of resources and support. Both administrators and faculty work to achieve goals that will ensure that students develop the apprenticeships needed to develop in life. The joint leadership teacher reconfigures the educational administration and the teacher's roll to optimize classroom practice, which allows them to define the characteristics of pedagogical leaders in the 21st century. Teaching leadership seeks an effective adaptation of bilingualism policies and the improvement of English learning levels as an extraterrestrial language, building an environment of collaborative work and establishing areas of cooperation between the educational community.

Keywords: teaching leadership, apprenticeship, distributed, social justice, social responsibility.

RESUMO

Na Colômbia, a política educacional estabeleceu o ensino do inglês como uma linguagem obrigatória para contribuir com as habilidades exigidas no mundo globalizado de hoje, no entanto, os resultados dessa abordagem ainda exigem vários ajustes. O aprendizado dessa língua estrangeira começou com o Programa Nacional de Bilinguismo: Colômbia 2004 - 2019. Os resultados esperados não foram alcançados e, embora tenha sido feito um grande investimento, os alunos não atingem o nível de competência necessário que lhes permite mobilidade social. O MEN, por meio de suas secretarias, lançou diversos programas de treinamento em nível de mestrado, o que torna necessário tornar essas pesquisas visíveis para que não permaneçam nas salas de aula, compartilhar conhecimento com os pares torna o ensino um ato dialógico que incentiva por um acompanhamento de reflexão e diálogo, identifica os sucessos e as fraquezas a serem melhoradas. É por isso que a liderança docente contribui para a qualidade educacional, por meio da autonomia, do uso de recursos e do apoio. Administradores e professores estão envolvidos para atingir metas que resultam em assegurar que os alunos desenvolvam o aprendizado necessário para atuar na vida. Liderança de professores juntos reconfiguram a administração educacional e o papel do professor para otimizar as práticas em sala de aula. O que permite definir as características dos líderes pedagógicos no século XXI. Esta monografia sobre liderança de professores procura uma adaptação eficaz das políticas de bilinguismo e melhoria dos níveis de aprendizagem da língua estrangeira inglesa em estudantes, estimulando a comunicação entre os pares de ensino, construindo um ambiente de trabalho assertivo e estabelecendo laços de cooperação entre pares e o uso de recursos é maximizado.

Palavras chave: iderança do professor, aprendizagem, distribuição, justiça social, responsabilidade social.

SITUACIÓN ACTUAL

La calidad educativa es un factor a mejorar en América Latina. En Colombia, la política educativa estableció la enseñanza del inglés como lengua obligatoria con el fin de contribuir con las habilidades requeridas en el mundo globalizado de hoy. El aprendizaje de esta lengua extranjera se inició con el Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia 2004 – 2019. Lamentablemente, los resultados esperados no se han alcanzado y el país,

aunque ha hecho una gran inversión, no ha logrado la proyección esperada; los estudiantes no obtienen el nivel de competencia necesario que les permita movilidad social y los docentes que imparten este saber presentan niveles bajos de conocimiento frente al mismo, sumado a ello, hay una gran falencia de profesores de inglés para cubrir la demanda en primaria, educación básica y media. Durante el periodo comprendido entre el 2006 – 2010 se logró hacer alineamiento del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) por medio de la construcción de estándares para la enseñanza del inglés, así el MEN trazó la ruta de los niveles de competencia que deben adquirir los estudiantes a lo largo de su formación primaria, secundaria y media. Del mismo modo, la prueba de estado SABER 11 que determina los conocimientos requeridos por los estudiantes para ingresar a la educación superior también adopta los lineamientos de MCER y con ello se fortalecen los programas de formación docente para profesores de inglés en cuanto a cursos del idioma para que puedan mejorar sus desempeños en inglés y/o cursar maestrías aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Posteriormente se adoptó una nueva política, conocida con el nombre de Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010 – 2014, en el que se desarrollan materiales para la enseñanza de inglés en primaria, se capacita a 9.500 profesores en lengua y metodología, y se aplica la primera evaluación diagnóstica voluntaria para identificar los niveles de competencia de los docentes en lengua extranjera inglés. Por medio de la ley 1651 del 2013 que reforma a la Ley General de Educación 115 de 1994, se regula la obligatoriedad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y su objetivo para desarrollar competencias y habilidades, generando igualdad y equidad de acceso a oportunidades en nivel de educación superior y laboral. Luego se instaura el Programa Nacional de inglés: 2015 – 2025 con el que se busca subsanar esta brecha social, al considerar la enseñanza del inglés una política de estado a largo plazo, integral y multisectorial.

Las políticas de bilingüismo rinden frutos en un periodo de tiempo extenso porque las condiciones de inequidad existentes en el sistema educativo público colombiano son muchas y diversas. La pertinencia y efectividad de las políticas se dirigen a factores determinantes, tales como: formación docente, diseño de materiales y fortalecimiento de instituciones. Sin embargo, los recursos asignados no son suficientes frente a la población a atender. Además, deben el MEN y las secretarías de educación articularse para que se puedan diseñar planes de acción efectivos y concatenados que impacten a tantos docentes de inglés como sea posible. Es necesario que se cuente con docentes que posean niveles de inglés adecuados para los grados que orientan, planes de estudio pertinentes, modelo pedagógico, inglés fuera del aula, infraestructura tecnológica, cultura de desempeño e integración y sinergia de iniciativa. En este momento la cobertura se ha logrado y es el espacio ideal para concentrarse en currículos y formación docente, desde un acercamiento reflexivo y constante. El MEN

por medio de sus Secretarías ha lanzado varios programas de formación a nivel de maestría, lo que hace necesario una visibilización de esas investigaciones para que no se queden en las aulas, compartir el conocimiento con pares hace de la enseñanza un acto dialógico que, fomentado por un acompañamiento de reflexión y diálogo, identifica los aciertos y las debilidades a mejorar. Por eso el liderazgo docente contribuye a la calidad educativa por medio del fomento de la autonomía, uso de recursos y apoyo. Tanto administrativos como docentes se involucran para alcanzar metas que redundan en garantizar que los estudiantes desarrollen los aprendizajes necesarios para desenvolverse en la vida. El liderazgo docente de manera conjunta reconfigura la administración educativa y el rol del profesor para optimizar las prácticas en el aula.

¿CÓMO ALCANZAR LA META?

Ahora que se cuenta con un número considerable de docentes calificados para enseñar inglés, son ellos los que deben convertirse en el vehículo que permita extender el impacto de la política bilingüe a través del liderazgo que ejerzan en sus aulas e instituciones educativas. La responsabilidad social de estos profesionales contribuye al desarrollo del país, son los profesores de inglés que han logrado experiencias exitosas en sus ambientes de aprendizaje quienes deben ser escuchados, replicados e involucrados en los nuevos planes de mejoramiento, su experiencia y la singularidad de sus prácticas pedagógicas se derivan de la formación docente y el contexto en el que se desenvuelven. Esa apropiación de las teorías y las políticas, la puesta en práctica, la reflexión de los resultados obtenidos y el sentido de pertenencia de estos líderes muestra el camino a otros docentes para que se involucren y reflexionen sobre su quehacer pedagógico, la repuesta a contribuir con la calidad educativa está en manos de los responsables de la formación de las nuevas generaciones. Su experiencia y experticia no pueden dejarse de lado, aunque sus aportes para mejorar los desempeños en inglés no sean evidentes en las pruebas de ingreso a la educación superior porque el porcentaje de personal calificado bajo esta normatividad no alcanza el 15%. Es decir, el esfuerzo de los docentes que tengan dominio de la lengua y pedagogía de enseñanza puede ser significativo si se les ayuda a trabajar de manera colaborativa con pares, si se crea la conciencia que todos podemos aprender de todos y que el conocimiento no es de uso privado y exclusivo, solamente cuando las instituciones crean en el capital social y humano de sus equipos de trabajo, de esos profesionales que no se encuentran analizando cifras ni construyendo planes de acción desde los escritorios, esos "expertos" que nunca han estado en el salón de un colegio público, esos profesionales que no conocen a las poblaciones sobre las cuales toman decisiones. Cuando los participantes reales de los procesos sean llamados a involucrarse o tomar acciones, solo en ese momento cuando los profesores sean los actores y no los participantes pasivos de las políticas, cuando ejerzan su liderazgo docente y social,

será el inicio de la construcción mancomunada y real para el fortalecimiento de la enseñanza en lenguas extranjeras.

Fortalecer el aprendizaje del inglés permite que las personas accedan a mayores oportunidades académicas y laborales, lo que genera movilidad social y equidad. Colombia se caracteriza por ser una sociedad muy desigual, en la que los capitales se encuentran centralizados en el 10% de la población y el resto vive en condiciones de pobreza. Por ello, es relevante ajustar la balanza por medio de herramientas de vida que fomenten el desarrollo personal y social de sus habitantes. Las nuevas generaciones están avocadas a ser más competitivas debido a la globalización, las competencias del siglo XXI involucran habilidades para desenvolverse en sus contextos inmediatos o en otros totalmente ajenos a su realidad circundante, por eso deben ser interculturalmente capaces de adaptarse a otras culturas o bien, promover la propia. Sectores como el turismo y la industria especializada en servicios se encuentran en auge en el país y carecen de personal idóneo porque las personas no hablan inglés de manera eficiente, lo que ha limitado la expansión y en algunos casos ha sido más común que los extranjeros aprendan español para poder impulsar actividades económicas en Colombia. Esta limitante pone a los colombianos en una condición de vulnerabilidad porque en esos empleos siempre estarán en desventaja a menos que aprendan inglés.

Debido a este *boom* de inversiones del exterior y la finalización del conflicto interno, las empresas extranjeras han puesto sus ojos en esta zona en crecimiento económico, donde los emprendedores han migrado para crear diversas soluciones empresariales a sectores del mercado que se encuentran desatendidos por el atraso social derivado de la guerra interna. Esta oportunidad de expansión de las actividades comerciales e industriales debe ser aprovechada para lograr equidad social, es el momento de cambio en el que hablar inglés facilita el rango de empleabilidad y/o movilidad académica.

Es crucial fomentar el aprendizaje del inglés en primaria y secundaria porque la cobertura en estos niveles se ha incrementado de manera considerable con cifras que sobrepasan el 96%, la población que asiste a la escuela es muy alta y si se logra proveer calidad académica, se les darán las herramientas necesarias para el desarrollo social. El impacto de una política bilingüe eficaz que genere resultados a más corto plazo es fundamental en el proceso de construcción que se encuentra atravesando el país. Empoderar a los docentes de inglés para una enseñanza efectiva de lengua por medio de sus habilidades y conocimientos no supedita los avances a mayor inversión financiera; maximiza los recursos y se configura en una solución inmediata y de fondo que responde al contexto.

La responsabilidad de las instituciones educativas se centra en el aprendizaje de los estudiantes, pero la globalización, las competencias para el siglo XXI, la flexibilización del pensamiento, las nuevas tecnologías y los mercados abiertos nos han puesto en una sociedad para la que nadie estaba preparado. Los avances científicos han impactado el desarrollo social y económico, internet ha revolucionado la velocidad de comunicarnos, lo que ha llevado a una vasta creación de materiales en la red que no podría existir en el mundo físico, debido a la masiva cantidad de información circulante. La escuela no puede quedarse rezagada frente a esta realidad, por ello los convencionalismos de la gestión escolar también están siendo replanteados. Directivos, docentes y estudiantes son avocados al cambio, asumir responsabilidad y leer su contexto, así aprender desde su realidad con el objetivo de fomentar una posición crítica y propositiva frente al mundo.

Los resultados de la educación en América Latina muestran gran disparidad en relación con la escena mundial, dando menos oportunidades a los estudiantes de mejorar su bienestar social y económico. La inequidad es una regla regional porque los aprendizajes necesarios no son alcanzados, contribuyendo a ralentizar el desarrollo, es por ello que una escuela inclusiva y equitativa que apueste a soluciones colectivas, que garantice a todos los actores voz y participación en la ejecución y con fuertes lazos con el medio en el que se encuentra inmersa es urgentemente requerida.

ANTECEDENTES A NIVEL MUNDIAL

En las últimas décadas se ha reconocido la relación existente entre el liderazgo ejercido por el docente y los resultados obtenidos por los estudiantes. En Reino Unido la OFSTED (*Office for Standards in Education* – Oficina de Estándares en educación) tiene como función caracterizar la calidad educativa de las escuelas considerando contexto, clima escolar, valor agregado, gestión escolar y resultados en pruebas estandarizadas. Todos los factores son importantes, en caso que la institución falle en alguno de los *ítems* considerados se inicia un plan de mejora y acompañamiento. Estas auditorías escolares promueven que al interior de los centros educativos los equipos de trabajo se integren y busquen mantener o superar la acreditación obtenida previamente, como los resultados de pruebas externas son un indicador más, la comunidad, los padres de familia, el personal de apoyo y los estudiantes se consideran fuentes de información valiosa que ayudan a construir una imagen real de la institución observada. Este es el ideal de lo que se debe alcanzar en términos de gestión escolar y liderazgo, los profesores que se desenvuelven en este tipo de contextos competitivos también se involucran de forma más directa con la enseñanza porque la responsabilidad social supera el quehacer pedagógico y estimula el liderazgo docente, al establecer de manera explícita que las funciones del profesorado recaen en un alto sentido de expectativa

de logro que se fomenta en los estudiantes y en procesos de evaluación que faciliten el aprendizaje. Los docentes en Reino Unido son conscientes que su labor es enseñar, sin que la singularidad de cada alumno afecte los logros de aprendizaje; todos deben ser capaces de alcanzar niveles de aprendizaje ajustados a sus habilidades. Los estándares para profesores son constantemente empleados para recordar las labores, la responsabilidad de enseñanza se promueve por medio de la comunicación institucional, se recalca el hecho que el papel de los docentes es facilitar el aprendizaje de los estudiantes por medio de una planificación asertiva de la clase, una retroalimentación efectiva de actividades, uso de tareas significativas que reten a los alumnos a ir más lejos, construyendo redes de trabajo entre administrativos y profesores; aprendiendo de la observación de clases mutua y constante todos asumen acciones para contribuir desde su labor con la meta principal que es generar educación de calidad.

La OFSTED identifica que hay cinco aspectos cruciales para elevar el nivel de aprendizajes alcanzado por los estudiantes: profesores mentores, profesores de aula comprometidos, inspecciones diagnósticas, trabajo en equipo con todo el personal de la institución educativa y la información histórica debe ser considerada para investigaciones, pero no debe afectar procesos de auditoría nuevos. Aunque en la actualidad varias escuelas se encuentran inconformes porque alcanzar la máxima clasificación de la OFSTED se ha convertido en algo irrealizable, alegan que no hay acompañamiento necesario, haciendo de esta entidad un órgano educativo que pierde su responsabilidad de contribuir a la calidad académica porque no es capaz de garantizar sus propios procesos de mejora. Este es el ideal de calidad educativa que debemos alcanzar los países que tenemos una inequidad social y económica tan marcada. Es cierto que Reino Unido nos lleva décadas de ventaja en monitoreo de gestión educativa; sin embargo, ellos aseguran –al igual que muchos– que los niveles de desempeño y las habilidades necesarias para la vida son desarrolladas a través de su elemento más valioso: liderazgo docente; profesionales motivados y autónomos que aportan y exigen a sus administrativos mayor gestión. Esta responsabilidad distribuida es la que facilita planes de acción de mejora porque se diseñan y ejecutan de manera conjunta.

En el estudio *El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España*, hecho por Pàmies-Rovira, Senent-Sánchez y Essomba-Gelabert (2016), se presenta cómo el liderazgo docente impacta de manera positiva los resultados de los estudiantes. Sin embargo, aclaran que es difícil puntualizar el tipo de liderazgo más efectivo, porque depende de las condiciones particulares de cada escenario; consideran que un cuerpo de profesores líderes acciona la gestión escolar y dinamiza el trabajo en las instituciones educativas: "El profesorado es concebido como agente clave para apuntalar el éxito del alumnado y al ser el principal gestor de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el artífice

de la organización del centro, su competencia profesional, su rol docente y su actitud personal resultan determinantes para el éxito" (Pàmies-Rovira, 2016).

Cabe agregar que los docentes líderes integran a otros actores a la actividad escolar, buscan apoyo en instituciones diversas y establecen canales de comunicación para enriquecer sus prácticas pedagógicas y motivar a sus estudiantes. Se comportan como facilitadores a todo nivel de relaciones dentro de la institución, es decir, son articuladores activos entre docentes y administrativos, convocan a la comunidad a integrarse con la escuela, integran actividades de aprendizaje significativas y eficaces, y empoderan a sus estudiantes a resolver sus problemas por medio de dinámicas de la clase. Los docentes líderes tienen un alto nivel de conocimiento de su disciplina y pueden integrarla a otras asignaturas u otros problemas escolares o sociales, proponen y apoyan ideas nuevas, están dispuestos al cambio, innovan, involucran a sus estudiantes y/o compañeros en proyectos, gestionan oportunidades de aprendizaje sobre la vida para los estudiantes dentro y fuera de la institución, son inquietos, activos, saben escuchar y nutren el clima escolar.

Por otro lado, la investigación hecha por Pérez-García, Bolívar, García-Garnica y Caracuel (2018), *Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)**, demuestra que el liderazgo pedagógico contribuye con el mejoramiento de la calidad educativa en tres dimensiones: prácticas de liderazgo, desarrollo profesional y mejora de aprendizajes del alumnado. Se ha indagado en los últimos 30 años de manera extensa el papel que poseen los directores en las escuelas y cómo su liderazgo ayuda al mejoramiento, pero aún falta por indagar qué sucede con el liderazgo docente y sus implicaciones en la vida escolar. Por esta razón la pertinencia de investigar este componente en un marco de referencia como lo son las políticas de bilingüismo y así contribuir a un análisis más profundo del liderazgo en las escuelas.

EL LIDERAZGO DOCENTE

El liderazgo docente consiste en tomar la iniciativa, ya sea de forma individual o colectiva, para mejorar los logros de aprendizaje y las prácticas de enseñanza.: "De acuerdo con la definición de liderazgo aplicada al profesor en el aula, se trata de un proceso particular de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula" (Gil et. al., 2013). Es un proceso en el que los profesores influyen en sus pares, de manera formal o informal, dinamizando las políticas institucionales e involucrando la jerarquía organizacional a nivel horizontal y vertical. McMahon (2011) describe a estos profesores como facilitadores que se convierten en mentores, asumen proyectos curriculares que se

interrelacionen con la realidad e implementan innovación educativa constante e investigación para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. Construyendo niveles de liderazgo intermedio que movilizan a sus iguales y superiores frente al objetivo común que redunda en impactar positivamente el proceso de enseñanza –aprendizaje de los estudiantes.

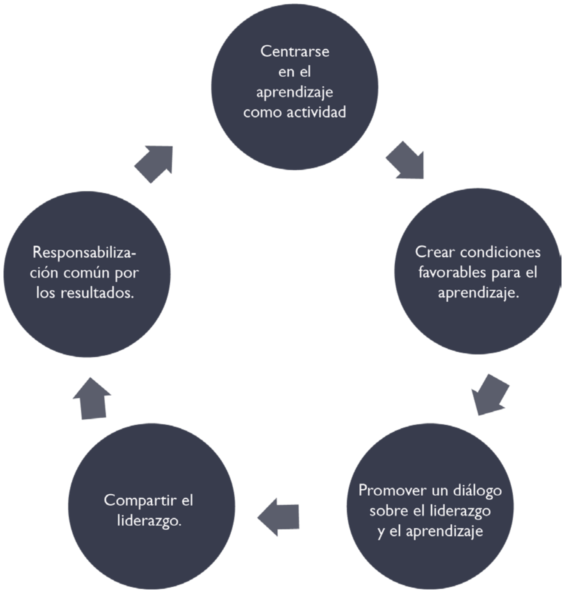
Involucrar a los estudiantes parte del hecho mismo de saber quienes son, un docente motivado provee un servicio educativo de calidad al poner al servicio de los demás sus habilidades, inspira a sus alumnos y se configura en un líder que no se condiciona por su contexto. Su inteligencia emocional facilita que no pierda el horizonte ante situaciones adversas porque considera que el logro de su trabajo se debe al impacto social que su labor pueda alcanzar. Sabe que sus acciones transforman la manera como sus estudiantes perciben la realidad y los empodera para que ellos sean autónomos y gestionen soluciones a sus propias problemáticas, por medio de nuevas metodologías construye un aprendizaje significativo y se integra con todos los actores de la comunidad buscando el mayor beneficio para el contexto en el que se desempeña. Esto requiere que sea un profesional inquieto por su formación, consiente que la colaboración de pares y administrativos se desarrolla por la credibilidad que demuestra tanto en su disciplina como con su experiencia. Por esto, la convicción de construir cambios le implica que sea muy organizado y crítico con sus metas, establece planes de acción concatenados, sus propuestas son respuestas a problemas y, al mismo tiempo, permean el diario vivir escolar, es decir, que mejora los procesos establecidos o diseña nuevas rutas de gestión que aportan al mejoramiento escolar.

> En las investigaciones sobre liderazgo y educación no se está tratado explícitamente el tema del liderazgo del profesor, o se lo señala apenas como un asunto destacable, a pesar de que el profesorado es uno de los elementos principales tenidos en cuenta al describir las tareas o funciones del líder. (Bernal e Ibarrola 2015).

Por su parte Shuman (en Barberá, 2007) exalta el valor que tiene un profesor que por medio de la experiencia y el conocimiento de las diferentes estrategias de enseñanza para la construcción se apropia de su filosofía docente. Establecer un punto de referencia con el contexto facilita la identificación de componentes que acercan al éxito escolar. Para desarrollar los logros de aprendizaje es necesario incorporar la reflexión y la investigación de las prácticas educativas en el aula; los docentes eficaces se cuestionan sobre sus aciertos y fracasos, se preocupan por conocer y llegar a todos sus estudiantes porque son conscientes que su labor trasciende la trasmisión de conocimiento, buscan proveer el saber de una disciplina y a la vez crear las condiciones idóneas para el aprendizaje efectivo de sus estudiantes. Por esta razón es necesario explorar el liderazgo centrado en el aprendizaje, distribuido y social para trazar la trascendencia del liderazgo docente.

LIDERAZGO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE

El cambio y una cultura institucional transformadora son claves para generar nuevas dinámicas en el aula. Bolívar (2010b) Explica la evolución del concepto de liderazgo desde el rediseñamiento organizativo que, unido al liderazgo instructivo o pedagógico, ha llevado a un liderazgo centrado en el aprendizaje que se caracteriza por mejorar el aprendizaje de los estudiantes, la actividad principal es optimizar las prácticas docentes para impactar de forma positiva en el aprendizaje de los alumnos.



"El liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios" (Macbeath, Swaffield y Frost, 2009):

> …centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, una responsabilización común por los resultados. La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir. (Bolívar, 2010a).

El efecto del liderazgo se evidencia en la calidad de las prácticas implementadas y los factores que la institución educativa desea atender. En lo relacionado con las prácticas de liderazgo efectivo en el aprendizaje, Margie Hohepa y Claire Lloyd (en Bolívar, 2010) presentan cinco dimensiones de prácticas eficaces.

Dimensióndeliderazgo	Signi f cado de la dimensión
Establecimiento de metas y expectativas	Incluye establecer metas importantes y medibles del aprendizaje, comunicarlas de manera clara a las partes, involucrar al personal en el proceso, de manera que se consiga claridad y consenso acerca de las metas.
Obtención y asignación de recursos de manera estratégica	Situar como meta prioritaria los recursos: personas, medios y tiempo. Claridad acerca de los recursos que no se están obteniendo, enfoque coherente y conjunto del mejoramiento escolar, capacidades críticas para obtener recursos.
Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo	Implicación directa en el apoyo y evaluación de la enseñanza mediante las visitas regulares a las aulas y proporcionar formativos y sumativos feedback a los profesores. Poner el foco en la calidad de la enseñanza, en particular en el aprendizaje. Coherencia y alineación entre clases, cursos y diferentes escuelas.
Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado.	Liderazgo que no solo promueve, sino que participa directamente con el profesorado en el desarrollo profesional formal e informal. Mayor expertise en liderazgo implica mayor influencia.
Asegurar un entorno ordenado y de apoyo	Proteger el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje, al reducir presiones externas e interrupciones, con un entorno ordenado dentro y fuera del aula. Relaciones de confianza y normas que apoyen el compromiso.

Dimensiones que a su vez responden a los lineamientos para mejorar el aprendizaje dados por la OCDE (en Bolívar, 2010b)

- Apoyar, evaluar y fomentar la calidad docente por medio de la adaptación de programas curriculares y el desarrollo profesional docente.
- Fijar metas, evaluación y rendimiento de cuentas que establezcan la dirección estratégica y verifique el progreso.
- Administración financiera estratégica y gestión de recursos humanos facilitando los recursos necesarios para la ejecución de las metas propuestas.
- Colaboración con otras escuelas para generar relaciones interinstitucionales y compartir experiencias.

Por su parte, Farnsworth (2015) y Porter (2008) identifican seis dimensiones del liderazgo centrado en el aprendizaje.

Altos estandares para el aprendizaje del estudiante: hay objetivos en la escuela, el equipo e individuales para el aprendizaje social y académico del estudiante.	**Currículo riguroso (contenido):** hay contenido académico ambicioso dado a todos los estudiantes en las asignaturas disciplinares.	**Instrucción de calidad (pedagogía):** hay prácticas instruccionales efectivas que maximizan el aprendizaje social y académico del estudiante.
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional: hay comunidades integradas de práctica profesional en servicios de aprendizaje social y académico del estudiante. Hay un ambiente sano en la escuela, en el cual el aprendizaje tiene el enfoque central.	**Conexiones con comunidades externas:** hay alianzas o puentes desde la familia y otras personas, e instituciones en la comunidad para el avance del aprendizaje social y académico.	**Rendición de cuentas:** el liderazgo se sostiene por él mismo y por los responsables de hacer altos estándares de rendimiento del aprendizaje social y académico del estudiante. Hay responsabilidades individuales y colectivas dentro del equipo de trabajo y de los estudiantes.

Hallinger y Heck (2010) añaden que hay tres áreas a considerar en el liderazgo centrado en el aprendizaje: debe existir una visión para que la toma de decisiones se dirija hacia el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, se debe empoderar el personal para motivar la participación y movilidad de recursos acorde a las necesidades para apoyar el aprendizaje. Estas disposiciones deben asumirse como cultura institucional y así lograr las metas planteadas frente al aprendizaje. De acuerdo con Bolívar (2010b) para lograr un liderazgo centrado en el aprendizaje se requiere construir una cultura que gire en torno al aprendizaje, promueva la cooperación y colaboración entre docentes, y mantenga un direccionamiento claro de las metas, para así hacer posibles las mejoras.

> Se trata de cómo configurar los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. Por ello, constituir las escuelas como comunidades, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros. De este modo, incrementar el capital social, promoviendo unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre distintas escuelas del distrito o municipio, familias y entorno, desde hace unas décadas, se ha convertido en una línea clara por donde ha de dirigirse la mejora. (Bolívar, 2013)

LIDERAZGO DISTRIBUIDO

El éxito del liderazgo efectivo yace en que involucra de manera conjunta y colaborativa a los docentes, lo que demanda desarrollar capacidades de liderazgo de acuerdo con las habilidades e intereses de cada uno, construyendo relaciones de trabajo en equipo y apoyo mutuo. “El liderazgo colectivo, distribuido o compartido equivale, pues, a ampliar la capacidad humana de una organización, con unas relaciones pro-

ductivas, en torno a una cultura común" Bolívar (2010b). Para lograr un liderazgo colectivo Ord (2013) establece tres elementos básicos:

> Acción concertada: es el producto de una acción conjunta en la cual las personas trabajan mancomunadamente para lograr su iniciativa, es el resultado de un producto mucho mejor que la suma de las acciones individuales.
>
> Apertura de fronteras de liderazgo: las variedades de conocimiento son distribuidas entre muchos y no entre pocos, se desarrolla un sentido de colectividad.
>
> Insatisfacción: generar soluciones a situaciones complejas en instituciones que son receptivas al cambio, refinar las prácticas buscando el mejor resultado posible.

Las instituciones se enriquecen debido a la contribución de todos los actores involucrados, lo que empodera a los profesores y les da oportunidades para el desarrollo del aprendizaje y liderazgo, también fortalece el conocimiento profesional por medio del diálogo y los retos pedagógicos que se exploran en el liderazgo distribuido.

Según Heikka (2014) existen tres elementos básicos del liderazgo distribuido: "… múltiples personas involucradas en liderazgo, la promulgación del liderazgo pedagógico en contexto y la interdependencia de las promulgaciones de liderazgo". En cuanto a las múltiples personas involucradas en la organización Heikka, explica que la efectividad del liderazgo distribuido está determinada por las influencias interactivas de los miembros. Las responsabilidades se asignan de acuerdo a las habilidades y experticia de los docentes, ya que involucrarlos en la toma de decisiones influencia el papel de liderazgo que asumen en la ejecución de tareas conjuntas. En lo relacionado con la promulgación del liderazgo pedagógico que se distribuye entre el personal a través de un contexto y herramientas organizacionales, el liderazgo pedagógico motiva a los docentes a implementarlo en sus aulas. Por esta razón se sugiere involucrar activamente la participación de los profesores en diferentes contextos que motiven el liderazgo, también comprender las macro-funciones y las micro-tareas es esencial para un liderazgo distribuido. Finalmente, en la interdependencia en las promulgaciones de liderazgo, los líderes trabajan buscando un objetivo común a través de trabajo separado e interdependiente. La interdependencia se alcanza cuando al implementar las tareas de liderazgo se involucra la interacción con múltiples individuos.

Sobre este concepto Thompson (2012) acota tres clases de liderazgo distribuido: distribución colaborativa, distribución colectiva y distribución coordinada, todas contienen interdependencia entre líderes que promulgan responsabilidades de liderazgo. En la distribución colaborativa las personas comparten tiempo, lugar, tareas y ob-

jetivos. Mientras en las distribuciones colectiva y coordinada las personas trabajan separadamente, pero interdependientemente, permitiendo que el trabajo de cada uno permita alcanzar las metas. En la distribución coordinada las tareas compartidas son alcanzadas siguiendo una secuencia de acciones. Para lograr un liderazgo distribuido se deben involucrar los elementos de los contextos de liderazgo, lo que permite identificar las responsabilidades y la influencia de dichos elementos en el liderazgo. Las herramientas del liderazgo tales como resultados de exámenes, materiales curriculares y documentos de observaciones son elementos centrales de liderazgo porque evidencian contribuciones, prácticas y percepciones sobre la enseñanza. Hay más factores para considerar como listados de herramientas, rutinas, cultura, lenguaje y otros situacionales, este tipo de liderazgo necesita considerar procedimientos y factores situacionales para replantear la práctica pedagógica.

Se debe agregar que Bolívar (2013) plantea una visión más compleja del liderazgo distribuido:

> …hace referencia también a algo más profundo y complejo que la mera consideración del número y la condición de los individuos implicados en el fenómeno. Alude al modo en que se configura el fenómeno o, dicho de otro modo, a su naturaleza misma. Desde este punto de vista, la perspectiva del liderazgo distribuido nos viene a decir que no es en modo alguno un fenómeno o una práctica individual, sino constitutivamente social. Esto quiere decir que no se trata de algo que ocurra en el individuo y sino en la relación entre los individuos (Bolívar, 2013).

Esta construcción colectiva se caracteriza por diversas visiones de la realidad; al ser un colectivo es propenso a quebrantarse porque depende de la disposición de los miembros involucrados, sus habilidades como su experticia determinan la calidad de los resultados. Cabe señalar, como lo menciona Bolívar, que este liderazgo intensifica la labor administrativa porque se debe regular y concretar todo el poder distribuido, por lo que demanda una coordinación constante de responsabilidades y supervisión para retroalimentar el proceso, dicho proceso se convierte en una situación vinculante que permite emerger líderes. "Pero ni la red de interacciones ni la actividad organizativa se producen en el vacío, sino que están condicionadas por determinadas situaciones y herramientas, es decir, por un contexto social de normas, procedimientos, valores y expectativas, las cuales constituyen herramientas valiosas de análisis para el estudio del liderazgo". (Bolívar, 2013).

Hasta aquí podemos inferir que el liderazgo docente se ejecuta en dos espacios: en el aula y en la institución. Ninguno es excluyente del otro, un líder se hace responsable de mejorar las problemáticas no solamente por su labo, sino por el peso social que implica.

Lo que nos conduce a una interpretación más profunda de liderazgo, el liderazgo para dinamizar las comunidades y los colectivos, para empoderar a los vulnerables, para generar cambios sociales, para fomentar el desarrollo.

LIDERAZGO PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Las condiciones de inequidad en las que se imparte la educación en América Latina nos abocan a transformar la calidad educativa para que los aprendizajes permitan a los estudiantes empoderarse de su destino, que su estilo de vida sea un cúmulo de decisiones tomadas y no un camino condicionado por la exclusión. Esta desventaja social es la que debemos abolir por medio de la apropiación de la realidad, la interpretación del mundo y el enriquecimiento social y económico de las comunidades. Los menos favorecidos se convierten en seres resilientes lo que les ayuda a mantener una actitud positiva y son asimiladores de cambios, estas condiciones despiertan en el profesorado responsabilidad social y convoca soluciones colectivas que reducen la desigualdad: "Los lazos entre el liderazgo y la justicia social o inclusión dependen de la forma que sea concebido el liderazgo, es decir, en la forma que se dan las relaciones entre los miembros de las instituciones, las funciones que se le dan a los individuos o grupos, y cuáles son la prácticas directivas o de liderazgo que se llevan a cabo". (Gómez, 2013). Este liderazgo busca promover diversidad, equidad, democracia, inclusión y mejora de las prácticas para mediar entre las habilidades de los estudiantes y las competencias que necesitan para desenvolverse, de forma que cada uno pueda realizarse como individuo (García, Moral y Bolívar). Las instituciones que dinamizan desde un principio democrático de inclusión fomentan procesos integradores entre sus miembros, buscan integrar las diferencias, promueven la participación activa de los actores involucrados y empoderan comunidades.

Las necesidades del siglo XXI nos conectan en un mundo pluricultural lleno de diversidad en todos los sentidos y esta realidad nos plantea nuevos escenarios en los que los estereotipos han sido desplazados, esta dinámica de integración y diversidad hace que debamos construir una educación que vele por el respeto y entendimiento mutuos. Sin embargo, la globalización ha marcado la brecha social y económica que oprime a los menos favorecidos, quienes al constituir el grueso poblacional requieren empoderarse colectivamente para reconfigurar su contexto. Por tanto, las herramientas que provee una escuela integradora y justa recaen en saberes que permitan a los estudiantes obtener resultados académicos que les den movilidad social empleando un conocimiento transdisciplinar que interpreta contextos y dista de los contenidos disciplinares. En las nuevas sociedades la concepción de conocimiento como elemento fundamental para proveer bienestar convierte a la información va-

liosa por la interpretación que se haga de ella y no por su acumulación academicista porque el conocimiento se transforma en respuesta a las soluciones de problemáticas sociales, contribuyendo así a equilibrar la brecha por medio de la transformación de los recursos disponibles y la organización colectiva



Características Justicia Social, adaptado de González (2014) en Gómez (2013)

Murillo (2014) explica que caracterizar al liderazgo para la justicia social atribuyéndole un carácter ético y moral más que técnico evidencia valores que reflejan el sentido de responsabilidad social en las prácticas de este liderazgo social. La comunidad debe girar en torno al reconocimiento y respeto de la diferencia. No se intenta estandarizar como en varios procesos de reformas educativas que han planteado la calidad educativa, ya que para Murillo el éxito radica no en homogenizar sino en apreciar la diferencia y ser capaz de negociar por medio del diálogo: "Una comunidad de diferencia es, pues, una comunidad fluida y dinámica, que se construye y reconstruye constantemente a partir de las interacciones y relaciones dialógicas de todos los miembros" (Murillo, 2014).

Las prácticas de liderazgo para la justicia social según Bolívar (2013) permiten lograr equidad, inclusión, democracia e igualdad.

Identificar y articular una visión de la escuela centrada en la Justicia Social: responsabilizarse de hacer posible una escuela democrática y justa por medio de una visión crítica e inspiradora promoviendo la justicia y a la equidad desde la administración misma.

Potenciar una cultura escolar en y para la Justicia Social: construir una identidad institucional desde las rutinas y prácticas del aula, fomentando el afianzamiento de la misma por medio de la participación de docentes, familias y estudiantes. Aprendiendo en contexto que desde la diferencia se puede dar un diálogo que integra en un colectivo y no que homogeniza en una masa.

Los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal social y profesional, son la máxima prioridad: promover oportunidades de empoderamiento comunitario para alcanzar metas por medio de la motivación y la facilitación de acceso a recursos. Mostrar desde el accionar que reconfigurar la realidad es posible si se exploran las posibilidades y se reconfigura el pensamiento estableciendo vínculos dinámicos con el medio para adaptar soluciones que respondan a los problemas.

Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje: contextualizar el conocimiento empleando prácticas innovadoras, haciendo un currículo incluso que involucre a todos los estudiantes.

Potenciar la creación de comunidades profesionales: aprender por medio de la colaboración y el apoyo mutuo. Compartir experiencias e involucrar a toda la comunidad para que aprendan de manera colaborativa logrando empatía, promover el pensamiento crítico y, así, transformar las relaciones sociales.

Promover la colaboración entre la escuela y la familia potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias: fortalecer culturas educativas para obtener resultados de enseñanza efectivos, vinculando a la comunidad con la escuela y haciendo que la escuela se acerque a la comunidad con el objetivo de resolver conflictos.

Expandir el capital social de los estudiantes valorando las escuelas: el capital social son los conocimientos, la información, normas y valores que poseen las personas, se debe conocer el capital social de los estudiantes y velar por incrementarlo para ofrecerles mayores oportunidades de éxito académico conectando la cultura institucional con la comunidad y, a su vez, con las familias para generar bienestar social.

IDENTIFICAR LÍDERES

Asumir el reto de promover la justicia social por medio del liderazgo implica líderes con valores sociales, Bolívar (2013) desglosa un listado que enumera las cualidades necesarias:

Asumen riesgos: están dispuestos al cambio y aportan soluciones innovadoras.
Son accesibles: se involucran y se comprometen, lo que hace que conozcan las problemáticas de una manera más clara.

> Invierten en relaciones: construyen canales de comunicación con todos los actores involucrados en el proceso educativo. Promueven cambios y comparten información.
>
> Son reflexivos: interpretan la información para alcanzar los logros. Motivan a profesores y padres de familia para compartir información.
>
> Son colaborativos: comparten el liderazgo y reconocen el valor de trabajar en equipo.
>
> Son intencionales: tienen sus objetivos definidos y promueven una escuela justa, toman decisiones para la Justicia Social.

Establecer un medio en el que los niños aprendan a juzgar desde los valores del respeto y la equidad construye una cultura escolar de Justicia Social que permeará la comunidad circundante y consolidará una nueva sociedad. La responsabilidad de promover esta nueva cultura está en manos de los líderes sociales que configurarán los cambios que permitirán involucrar a otros para cerrar la brecha de exclusión e inequidad.

El liderazgo como herramienta para promover procesos de enseñanza efectivos que empoderen a las comunidades para convertirse en trasformadoras de sus contextos es una situación de reciprocidad que debe ser aprovechada para configurar una sociedad equitativa y justa. Para alcanzar dicho objetivo debemos mirarnos y reconocer cuáles son nuestras habilidades y qué podemos potenciar en nosotros. A partir del reconocimiento personal podremos compartir nuestro capital social con otros y aprender mutuamente. La construcción colectiva es un desafío porque las políticas económicas y las reformas educativas nos han desconectado llevándonos a competir entre nosotros mismos, vulnerando a los demás en pro del beneficio propio, generalizando que lo socialmente aceptado es que todos seamos una masa uniforme. Sin embargo, advocar a la diferencia dentro la inclusión, al diálogo para promover la justicia y la democracia, son valores que todos debemos compartir y poseer en nuestro capital social; salir de los esquemas estandarizados porque no representan la diversidad de la realidad del siglo XXI.

REFERENCIAS

Berrios, A. 2014. El liderazgo pedagógico en los procesos de gestión educativa en los centros de educación básica: Juan Ramon Molina, Las AmericasNemecia Portillo y José Celestino del Valle, Municipio del Distrito Central. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Honduras. (McMahon, 2011)

Bernal, A. e Ibarrolla, S. (2015). "Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa". Revista Iberoamericana de Educación (67). Obtenido de: [https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/397424]. Consultado en mayo de 2018.

Bolívar, A. 2010. Liderazgo pedagógico: una dirección para el aprendizaje. Organización y Gestión Educativa. Obtenido de: [https://www.researchgate.net/publication/293237940_Liderazgo_para_el_aprendizaje]. Consultado en mayo de 2018.

________. 2010a. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades. Psicoperspectivas, individuo y sociedad. Obtenido de: [http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140]. Consultado en mayo de 2018.

________. 2010b. "¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta". Revista Internacional de Investigación en Educación. Obtenido de: [http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/]. Consultado en mayo de 2018.

Bolívar, A., J. López & F. J. Murillo. 2013. "Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación". Revista Fuentes. Obtenido de: [https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2352/2171]. Consultado en mayo de 2018.

Colombia verywell! Programa Nacional de inglés (2014). Obtenido de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf]. Consultado en marzo de 2018. Farnsworth, S. 2015. Principal Learning- Centered Leadership and Faculty Trust in the Principal. Brighman Young University. Obtenido de: [http://scholarsarchive.byu.edu/etd/5514]. Consultado en abril de 2018.

Fullan, M. 2002. The Change leader. Beyond instructional leadership. Obtenido de: [http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may02/vol59/num08/The-Change-Leader.aspx]. Consultado en abril de 2018.

Gil, F., et. al. 2013. "El liderazgo educativo en el contexto del aula". En, Argos J. y P. Ezquerra (eds.). Liderazgo y educación. Universidad de Cantabria. España.

Goleman, D. 2013. Liderazgo. El Poder de la Inteligencia Emocional. Ediciones B VZLA.P. Venezuela.

Goméz, I, 2013. "Dirección y gestión de la diversidad en la escuela hacia un liderazgo inclusivo". Revista Fuentes. Obtenido de: [http://institucional.

us.es/revistas/fuente/14/Direcci%C3%B3n%20y%20gesti%C3%B3n.pdf]. Consultado en marzo de 2018. Hallinger, R. & R. Heck. 2010. Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? Educational Management Administration & Leadership. SAGE. Obtenido de: [http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143210379060]. Consultado en marzo de 2018.

Heikka, J. 2014. Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education. University of Tampere. Obtenido de: [https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95016/978-951-44-9381-2.pdf?sequence=1]. Consultado en marzo de 2018.

McMahon (2011) en Bernal, A. e Ibarrolla, S. (2015). “Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa”. Revista Iberoamericana de Educación (67). Obtenido de: [https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/397424]. Consultado en marzo de 2018.

Murillo, F. & R. Hernandez. 2014. “Liderazgo Escolar, un Elemento Clave en la promoción de la Educación para la Justicia Social”. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Obtenido de: [https://revistas.uam.es/riejs/article/view/340]. Consultado en abril de 2018.

Navarro, M. 2017. “Hacia un liderazgo educativo parala justicia social en las escuelas”. Revista del Cisen Tramas/Maepova. Obtenido de: [http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index]. Consultado en abril de 2018

OFSTED 2017. School Inspection Handbook. Obtenido de: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/693815/School_inspection_handbook_section_5.pdf]. Consultado en marzo de 2018.

Ord, K. et. al. 2013. Developing pedagogical leadership in early childhood education. NZ Childcare Association. Obtenido de: [https://www.ecnz.ac.nz/sites/default/files/uploaded-content/website-content/Publications/developing-pedagogical-leadership.pdf]. Consultado en marzo de 2018.

Pàmies-Rovira, J., J. Senent-Sánchez & M. Essomba-Gelabert. 2016. “El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España”. RELIEVE (2). Obtenido de: [http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600]. Consultado en marzo de 2018.

Pérez-García, P., A. Bolívar, M. García-Garnica, & A. Caracuel. 2018. “Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbiltassessment of leadership in education (val-ed)”. UniversitasPsychologica (1), pp. 1-13. Porter, A. 2008. Assessing learning-centered leadership. Vanderbilt assessment of leadership in Education. Obtenido de: [https://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/1109ESPPORTER.PDF]. Consultado en marzo de 2018.

Thompson, A., M. Peteraf, J. Gamble & A. Strickland. 2012. Administración Estratégica. McGrawHill. EUA.

Capítulo 7

LA ACTITUD CRÍTICA: UNA POSIBILIDAD PARA PENSAR LAS REFORMAS A LA DOCENCIA CONTEMPORÁNEA EN COLOMBIA

Por: Catalina Rodríguez-Amaya[1]

"Necesariamente permanecemos extraños a nosotros mismos, no nos entendemos, tenemos que confundirnos con otros, en nosotros se cumple por siempre la frase que dice «cada uno es para sí mismo el más lejano», en lo que a nosotros se refiere no somos «los que conocemos"

(Nietzsche)

RESUMEN

El artículo interroga en actitud crítica los procesos de reforma a la docencia colombiana ubicando para ello dos momentos de problematización, el primero entre finales del siglo XIX y la primera mitad del XX referido a escasez y carencia del personal docente; el segundo ubicado en las postrimerías del siglo XX hasta nuestros días, expresado en la crisis de la calidad docente. Las reformas a la docencia serán entendidas como una estrategia de gobierno que ha producido regulaciones sobre el quehacer

1 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante de Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de la Secretaría de Educación de Bogotá D.C. Trabajo presentado como examen de candidatura al Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el énfasis Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada. Correo electrónico: carodriguezam@unal.edu.co

de los maestros, creando para ellos un conjunto de disposiciones, supuestos y categorías que se han naturalizado y definido lo que son y lo que hacen. El ejercicio analítico será poner en cuestión dichas disposiciones, supuestos y categorías para dejar a los lectores la inquietud y posibilidad de pensarse de otro modo.

Palabras clave: Reforma docente, actitud crítica, gobierno, planeamiento, calidad.

ABSTRACT

The article interrogates in a critical attitude the processes of reform of Colombian teaching by locating for it, two moments of problematization, the first between the end of the XIX century and the first half of the XX, referring to shortage and lack of teaching staff and the second that goes from the end of the twentieth century to this day expressed in the crisis of teacher quality. The reforms to teaching will be understood as a government strategy that has produced regulations on the work of teachers, creating for them a set of dispositions, assumptions and categories that have been naturalized and defined what they are and what they do. The analytical exercise will be to put in question these dispositions, assumptions and categories to leave to the teachers the restlessness and possibility of thinking of another way.

Keywords: Teacher reform, critical attitude, government, planning, quality.

RESUMO

O artigo interroga, em leitura crítica, os processos de reforma do ensino colombiano, focalizando dois momentos de problematização. O primeiro, entre o final do século XIX e a primeira metade do XX, referente à carência de docentes e o segundo, que vai do final do século XX até hoje, expresso na crise da qualidade do professor. Nesse sentido, as reformas do ensino serão entendidas como uma estratégia governamental que produziu regulamentações sobre o trabalho dos professores, criando para eles um conjunto de disposições, pressupostos e categorias que foram naturalizadas e definiram o que são e o que fazem. O exercício analítico consiste em em questionar tais disposições, pressupostos e categorias, para induzir as professoras e os professores, à inquietude e à possibilidade de pensar sobre si de outros modos.

Palavras chave: Reforma do professor, atitude crítica, governo, planejamento, qualidade.

INTRODUCCIÓN

En una conferencia presentada a la Sociedad Francesa de Filosofía en 1978, Michel Foucault desarrolló un cuestionamiento que nos convoca en este espacio de reflexión sobre el pensamiento crítico y la formación docente: ¿Qué es la crítica? Para problematizar la pregunta, se ubica en una manera de pensar, decir y actuar que se instala en el occidente moderno durante los siglos XV y XVI, al darse una explosión del arte de gobernar a los hombres en dos sentidos: el primero se refiere a la laicización en los métodos de gobernar la sociedad y el segundo a la multiplicación del arte de gobernar dominios variados (niños, familia, casa, ciudades, Estados, el cuerpo, el espíritu).

Para Foucault el proceso de gubernamentalización que caracterizó las sociedades del siglo XV y XVI no puede ser disociado de la cuestión: ¿Cómo no ser gobernado? Esta pregunta, entendida como una contraconducta, no implica una oposición absoluta al gobierno, sino una inquietud sobre "cómo no ser gobernado de esa forma, por ése, en el nombre de esos principios, en vista de tales objetivos y por medio de tales procedimientos, no de esa forma, no para eso, no por ellos" (Foucault, 1995, pág. 7). Se refiere con ello a una forma de relacionarse con lo que existe, lo que se sabe, lo que se hace y la búsqueda de nuevas formas de gobernarse a la cual denominará "actitud crítica" (Foucault, 1995).

La actitud crítica ante los procesos de gubernamentalización tendría para Foucuault (1995) dos sentidos, uno negativo que en forma histórica interrogue, limite, rechace, desplace o encuentre la justa medida a las artes de gobernar, esto es, el "arte de no ser de tal modo gobernado"; y uno positivo que permita transgredir los límites históricos de eso que somos con la posibilidad de construir "formas alternativas de subjetividad". La doble dimensión de la actitud crítica constituye entonces un ejercicio de sospecha, una actitud política y moral que problematice nuestro presente y permita hacer intervenciones sobre nuestra experiencia.

Interrogar el presente de la docencia será el propósito de este trabajo. En particular, interesa analizar la reforma como una estrategia de gobierno de la docencia colombiana que ha producido nuevas regulaciones sobre la organización del quehacer de los profesores, como el pago de incentivos diferenciales de acuerdo con su desempeño, las políticas de formación, evaluación y perfeccionamiento del desempeño docente (entendido como desarrollo profesional docente); y la recualificación de los saberes y experiencias de los maestros (Gentilli, Suárez, Stubrin, & Gindín, 2004). Estas reformas han jalonado una mirada distinta sobre la educación, la escuela y el maestro. Y más allá de si han sido exitosas o no, de si tuvieron en cuenta a los profesores, si fueron justas o equitativas para los sindicatos, lo que interesa mostrar es que

generaron un ánimo, una disposición para hacer ver a la educación y al maestro de manera distinta. Intentaré avanzar sobre algunas líneas de discusión haciendo especial énfasis en el sentido negativo de la actitud crítica, reflexionando sobre las formas en que los maestros han sido gobernados: poner en cuestión eso que se dice que son y dejar a los lectores la inquietud y la posibilidad de pensarse de otro modo.

Se puede advertir que estos nuevos modos de ser maestro se instalan a nivel discursivo durante la segunda mitad del siglo XX, momento en el que se consolidan los modelos de modernización educativa de América Latina, los procesos de escolarización de masas, la emergencia de los sistemas educativos, el planeamiento educacional, la curricularización del saber y a la incorporación de principios económicos al campo de la educación. Todo lo anterior ha generado cambios que tienen efectos en la enseñanza, el sentido y el ritmo de la escuela, los fines de la educación, las políticas educativas y la función del maestro, quien a su vez establece una relación distinta con el Estado, con lo educativo, con el tiempo, el espacio escolar y con el saber, convirtiéndose en un gestor o un facilitador o del aprendizaje.

A continuación esbozaré dos momentos de problematización de la docencia que permiten identificar la aparición y consolidación de la reforma como estrategia de gobierno del maestro, el primero ubicado a finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, referido a la escasez y carencia de los profesores, que hace aparecer un conjunto de procedimientos para masificar la docencia; y el segundo situado a finales del siglo XX y principios del XXI, que alude a la crisis de la calidad docente y con ella la inmersión de la racionalidad empresarial al campo educativo haciendo emerger un docente "innovador, creativo, y con carácter de empresario" (Ball, 2009, pág. 64) un ciudadano aprendiz que convive y produce un nuevo ambiente moral, crea valores, relaciones sociales y afectivas que se ligan a "la buena vida". Para finalizar, realizaré una breve lectura en actitud crítica de estas nuevas formas de subjetividad para pensar la experiencia como una posibilidad de gobierno.

EMERGENCIA, PROBLEMATIZACIÓN Y PROCEDIMIENTOS DE MODIFICACIÓN DE LA DOCENCIA

Lo que hoy conocemos como docencia es un acontecimiento reciente, es una instancia singular que en su aparición tiene conexiones con saberes y prácticas de distinta procedencia. La docencia se instala entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX en la disputa por el magisterio. Una lucha entre el Estado (en la construcción jurídica de la carrera del magisterio) y la iglesia (en la formación de una conducta moral y cristiana del personal docente). A esta lucha fueron agregándose nuevos actores como las federaciones magisteriales, las misiones de los expertos y saberes como la medicina, la

psicología y la economía. Se trata de la confluencia de múltiples prácticas racionales que respondiendo a lógicas de distinta índole, se articularon en una conducta que llamaré docencia, una conducta apenas insinuada en la primera mitad del siglo XX por las confederaciones de trabajadores del magisterio colombiano al proponer la profesionalización docente como un capital humano, como una estrategia moral y económica para darle valor a la docencia (Bernal Jimenez, 1934). Moral porque es una vía de dignificación del magisterio para llevar a feliz término cualquier ideal, y económica porque se entiende como una inversión que garantiza prosperidad para la Nación.

La docencia es una conducta, una manera de ser, que no se limita a la figura del maestro artesano-apóstol cuyo oficio se aprendía y ejercía en la escuela entendida como taller y se concentraba en el cuidado, protección y encaminamiento de los niños; tampoco se reduce a la imagen del funcionario asalariado controlado y sometido a las tecnologías estatales. La docencia que se instituye en la primera mitad del siglo XX comienza a establecer nuevas relaciones con las instituciones que históricamente aportaron a su constitución (iglesia, Estado, normal, escuela). No existe una continuidad teleológica entre la conducta del maestro de las primeras letras y del docente público; la aparición de la docencia está dada por la mutación del funcionario, el pedagogo y el apóstol, y predominó para su constitución una forma policial de gobierno, esto es, prácticas directas sobre su cuerpo tales como la vigilancia minuciosa de su higiene y salud, de su vida pública y privada mediante mecanismos como la observación, el examen[2], el escalafón[3] y la inspección. Vásquez Zora (2016) afirma que estas prácticas fueron objeto de disputas y luchas, pues los maestros no aceptaron tranquilamente dichas intervenciones, muchos prefirieron retirarse del sistema educativo antes de ser evaluados o escalafonados.

La manera de conducir la docencia colombiana comienza a sufrir transformaciones a partir de la segunda mitad del siglo XX al globalizarse la pobreza[4], que al ser tratada

2 El examen de revisión de los conocimientos fue el criterio de selección y clasificación que causó más humillación por parte de los maestros convirtiéndose, según Vásquez Zora (2016), en el motivo principal para la creación de la Confederación de Trabajadores del Magisterio que lucharía contra las políticas del MEN y los exámenes de clasificación.

3 La obligatoriedad en la inscripción al escalafón generó oposición de varios sectores de maestros por ser considerado humillante, se opusieron los recién graduados, los que llevaban años de experiencia ejerciendo el magisterio, los que fueron nombrados por la ausencia de normalistas (barrenderas, cocineras, porteros, etc.), los que fueron ubicados por clientelismo político contando con apenas algunos años de escolaridad, y los que se consideraban excluidos por no pertenecer al partido político de turno (Vásquez Zora, 2016). Los criterios de selección-exclusión-ascenso en el escalafón se centraban en una conducta ejemplar, años de ejercicio docente, certificados de estudios y títulos.

4 La pobreza se globaliza a partir de 1945 al definirse como pobres las dos terceras partes del mundo. Dicho resultado emerge de la comparación con los patrones de riqueza de los países económicamente más adelantados, para ello se creó el parámetro denominado ingreso anual per cápita, y las operaciones estadísticas comparativas (Escobar, 2007).

como un asunto social requería tratamiento y organización vía educación, salud, higiene, moralidad y empleo, entre otros; esta nueva forma de administrar la pobreza aportó a la construcción del campo de "lo social" y a la consolidación del Estado Benefactor, que se ocupó de la calidad de vida de los pueblos mediante la construcción de un amplio campo de saber de la población y la creación de técnicas de planeación social.

La planeación social convierte a la población en un fenómeno fluctuante, pero suceptible de ser medido y administrado. La relación educación-población comienza a ser pensada como un asunto dinámico en el que la población va a determinar la dirección de la educación, por tanto, su mejoramiento no va a ser pensado a partir de soluciones inmediatas, sino de un trabajo a largo plazo, que requiere planificación y, fundamentalmente, anticipación, esto es:

> …el problema escolar no se presenta en Colombia en términos "estáticos" como en los antiguos países de estructura demográfica estacionaria; se presenta en términos "dinámicos". La nación debe afrontar una marea creciente de niños. Los progresos de la educación no deben solamente avanzar a la velocidad de la afluencia, pues la situación global permanecería estacionaria; hay necesidad de adelantarse al movimiento, y para ello se impone la realización de esfuerzos considerables (Misión Economía y Humanismo, 1958, pág. 301).

Este trabajo de anticipación comienza a ser la estrategia aplicada por misiones extranjeras como la Currie (1951), CEPAL (1957) y Lebret (1958), encabezadas por expertos economistas extranjeros[5] durante la década de los cincuenta para estudiar el desarrollo en Colombia, estas misiones instauraron tres procedimientos para modificar el ambiente dinámico de la población: el diagnóstico, la anticipación de futuros problemas y la planeación. Tales procedimientos fueron aplicados también a los profesores convirtiéndolos en recursos humanos, esto es, una población que no requería tanto la dirección exhaustiva del Estado docente[6], sino una modificación sobre su ambiente[7] que garantizara su regulación. No se trataría tanto de una intervención directa sobre los maestros sino de una modificación del ambiente que les rodea, creando

5 Organizaciones internacionales políticamente neutrales frente a la violencia bipartidista fueron contratadas por el gobierno nacional con el ánimo de diagnosticar, impulsar o financiar el desarrollo del país. Algunas de estas organizaciones tuvieron en sus manos la formulación e implementación de programas de desarrollo lógicos, equilibrados y apolíticos "como medio para educar a la opinión pública (…) y el mejoramiento en la administración gubernamental" (BIRF, 1951, págs. VII, VIII).

6 A finales del siglo XIX el Estado pone en cabeza de los maestros la responsabilidad de la instrucción pública y la función de la enseñanza y considera a la religión un asunto privado se constituye el Estado docente. La educación se convierte en un objeto con utilidad para el Estado intentando "asumir a través de ella una función de control más estricta del individuo" (Martínez Boom, 2007, pág. 7) mediante técnicas como el examen, la vigilancia, la creación de instituciones para su formación y certificación. Consolidándose de esta forma una relación policial entre el maestro y el Estado.

7 El ambiente no se entenderá desde la perspectiva física, química o biológica del término, sino como como entorno, como el conjunto de elementos que circulan alrededor del oficio del trabajador.

unas condiciones que le permitieran modificar su conducta y trabajar eficientemente. La década de los cincuenta en Colombia es testigo de la aparición discursiva de una estrategia de organización menos directa e invasiva sobre la docencia expresada en cuatro procedimientos de modificación:

1. Diagnóstico mayoritariamente estadístico de problemas urgentes: la problematización de los maestros se dio a partir de dos urgencias a resolver: la escasez y la falta de cultura general, y preparación pedagógica de los profesores en ejercicio[8]. Lo anterior hizo aparecer toda una serie de nominaciones sobre la docencia para ser usadas con fines estadísticos[9].

2. La anticipación de problemas futuros (detección de riesgos): tiene que ver con la concepción dinámica de la educación, el cálculo de riesgos de posibles eventualidades que puedan alterar los objetivos propios de la educación. La misión de economía y humanismo presenta este procedimiento como una manera de gobernar[10].

3. La planeación de objetivos y metas a seguir a corto, mediano y largo plazo: Colombia se cataloga como pionera en el campo del planeamiento educacional, siendo uno de los primeros países de América Latina que realizó los primeros intentos de coordinación entre el planeamiento de la educación y el planeamiento del desarrollo económico. En el trascurso de seis años (1956-1962) se gestó una estrategia agresiva del planeamiento educacional que tuvo gran impacto en la concepción de la educación y en las políticas públicas de los países Latinoamericanos. Un efecto de dicha estrategia para el caso colombiano sería la creación y divulgación nacional e internacional del proyecto del primer plan quinquenal de educación en que tenía como propósito aplicar y coordinar los métodos de investigación social, los principios y técnicas de la educación, economía y finanzas para determinar desde estos métodos metas materializables en etapas, facilitando la vida de los individuos, potencializando su productividad para avanzar por sí mismos en el camino del perfeccionamiento (Betancur Mejía, 1984).

8 La falta de cultura general y de preparación devendrá más adelante en una crítica menos pedagógica y más económica, altamente aceptada y popularizada conocida como la falta de calidad de los docentes.

9 El informe No 10 de la Conferencia General realizada en París en 1958 estableció con fines estadísticos las siguientes definiciones al enseñante: "Maestro o profesor: la persona que se ocupa directamente de la instrucción de un grupo de alumnos (estudiantes). No debería incluirse entre los maestros o profesores a los directores de los establecimientos docentes, ni al personal de inspección, vigilancia, etc., más que cuando ejerza regularmente funciones de enseñanza. i) Maestro de jornada completa: persona que enseña durante un número de horas que, según la práctica seguida en cada Estado, corresponde a una enseñanza de jornada completa para el grado de que 'se trate. íi) Maestro de jornada parcial: el que no es de jornada completa"(UNESCO, 1959, pág. 98) Estas definiciones servirían como base para establecer otras clasificaciones, tales como el número de maestros clasificados por sexo, la preparación académica y la jornada entre otros.

10 "(…) gobernar es prever, en educación como en cualquier otro campo", (…) "contentarse con analizar la situación actual sin prevenir la de mañana seria practicar la política del avestruz" (Misión Economía y Humanismo, 1958, pág. 332)

4. La proliferación discursiva ante la opinión pública de la urgencia de un mejoramiento salarial y de las condiciones de trabajo de los profesores (UNESCO, 1957): La modificación de las condiciones de vida de los profesores a través de sus salarios fue un tema tratado por organizaciones de carácter internacional como la OIE desde la década de 1930, pero se convirtió en política de Estado treinta años después, al perfeccionarse las técnicas de planeamiento y administración. Generando nuevas expectativas sobre el salario y la carrera se garantizaría de manera natural el aumento del número de maestros y, por tanto, el mejoramiento y calidad de su práctica. El maestro se obligaría a sí mismo a mejorarse como condición de reconocimiento salarial, social y profesional (BIRF, 1951).

Encontramos entonces una superposición entre las prácticas policiales de conducir al docente, ligadas al reglamento y a la inspección, y las prácticas gubernamentales[11] que economizan los esfuerzos del Estado vía aumento salarial. Así, la preocupación por incrementar el número de profesores y mejorar su calidad se solventaría aumentando sus ingresos y creando nuevas expectativas sobre su carrera. Lo importante de todo esto no es que se hayan cumplido las promesas salariales sugeridas históricamente, lo realmente importante es que posibilitó gobernar al maestro desde las tecnologías del planeamiento, la anticipación de metas y objetivos, y la ejecución de reformas a mediano y largo plazo.

EL COMPROMISO GLOBAL POR EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA

Durante las décadas de los sesenta y setenta los asuntos referidos a la educación son capturados por organismos internacionales que instauraron a partir de la segunda mitad del siglo XX una serie de discursos, diagnósticos, intervenciones y recomendaciones en torno a la educación, asumida como "una preocupación trasnacional" y el elemento común para el progreso y desarrollo de las naciones (Martínez Boom, 2016, pág. 41). Los problemas centrales que iniciaron esta cruzada por la educación fueron en ese entonces el analfabetismo y el ausentismo escolar, creando para ello un conjunto de iniciativas, investigaciones y técnicas en los niveles globales y estatales.

En materia docente los organismos internacionales comenzaron a elaborar una serie de recomendaciones que ya se habían considerado durante la década de los treinta en el ambiente académico y gremial del magisterio colombiano, esto es, la necesidad

11 Por prácticas gubernamentales se entienden los procedimientos, análisis, reflexiones, cálculos y tácticas que permiten ejercer poder sobre la población mediante formas de saber ligadas principalmente a la economía política y cuyo instrumento técnico son los dispositivos de seguridad que corresponden a técnicas de abstracción de la realidad a formas meramente calculables (Foucault, 2006).

de profesionalizar su oficio entendiéndolo desde la lógica del capital humano, es decir, como un valor agregado que conectaba la carrera docente con su profesionalización (Conferencia Nacional del Magisterio, 1934). Como vimos anteriormente las organizaciones magisteriales colombianas no estaban muy alejadas de las demandas que venían gestándose a nivel mundial y de las recomendaciones acordadas con la OIT y la UNESCO-OEI. El problema era el mismo: aumentar y cualificar los docentes de primaria y bachillerato. Es con esta preocupación que apareció un amplio campo discursivo sobre la docencia entendida como un recurso humano en el que había que invertir, al que había que conceder un lugar preferente en el presupuesto y por el que se hacía necesario endeudar a la nación[12].

Para llevar a cabo la noble cruzada para escolarizar a la población era necesario reformar la docencia[13], realizar transformaciones que insertaran la planeación, organización y administración a la formación de maestros (reforma de las normales); crear nuevos centros de formación pedagógica a nivel universitario para permitir el ejercicio de la función docente en centros de segunda enseñanza (creación de la UPTC y la Universidad Pedagógica Nacional), aumentar el número de profesores primarios y secundarios dotados con las aptitudes requeridas (títulos, diplomas, certificados, exámenes de admisión) mediante la mejora de la situación material, social, laboral y moral del personal docente; estandarizar los planes de estudios de los futuros maestros; otorgar a los docentes un estatus administrativo que se materializaría en su condición de funcionario con derechos y garantías; regular los tiempos de trabajo del maestro incluyendo sus actividades escolares y extraescolares.

Estas reformas a la docencia emergieron en un escenario de alta conflictividad materializada en grandes movilizaciones, protestas y acciones reivindicativas por parte de las asociaciones magisteriales contra los gobiernos nacionales[14]. Otra forma de resistencia con gran impacto en la enseñanza y la vida escolar se manifestó en el movimiento pedagógico, una fuerza liderada por maestros y grupos de investigadores en contra de la tecnología educativa, el diseño instruccional y la programación

12 Así lo enuncia la UNESCO-OIE en la recomendación No. 40 de 1955. (UNESCO, 1979, pág. 151)

13 Recordemos que las reformas emergen en cuatro conferencias que impulsaron la iniciación del proyecto principal para la ampliación y mejora de la Educación Primaria en América Latina, la primera es la VIII conferencia general de la UNESCO celebrada en Uruguay en 1954, en esta se aprueba realizar proyectos principales para atender asuntos de alta prioridad, las otras tres fueron realizadas todas en 1956 y corresponden a la II Reunión Interamericana de Ministros de Educación convocada por la UNESCO y la OEA, la conferencia regional sobre educación gratuita y obligatoria y la IX Conferencia General de la UNESCO realizada en Nueva Delhi; en ellas se estudiaron los problemas educativos enfocados en el proyecto principal No. 1 para la extensión y el mejoramiento de la enseñanza primaria en América Latina.

14 Entre el 1 de enero de 1998 y el 31 de diciembre de 2003 fueron detectados en 18 países de América Latina 863 conflictos educativos que tienen como actor central las organizaciones gremiales del magisterio (Gentilli et al., 2004).

de la enseñanza, planteados por los organismos multinacionales de cooperación. El movimiento pedagógico abrió la posibilidad de conformar una corriente de pensamiento ligada a la transformación del maestro y de la escuela, tomando distancia de los esquematismos metodológicos y curriculares impuestos desde fuera, generando autonomía en los procesos de enseñanza, creando grupos y redes de estudio e investigación propios.

En medio de las luchas y conflictos generados por las reformas sobre la docencia estas no se detuvieron, por el contrario, avanzaron aceleradamente a lo largo de las últimas cuatro décadas, produciéndose dos generaciones de reforma: la primera ocurre en la década de los cincuenta con el fin de resolver el acceso a la educación primaria en la mayoría de las poblaciones y la segunda a partir del año 2000, su propósito estaría encaminado a mejorar y controlar los aspectos que tienen que ver con la eficacia, eficiencia y calidad en el servicio educativo (MEN, 2010). La aparición del segundo momento no implicó la desaparición del primero, pues hoy en día continua el debate sobre la ampliación de cobertura educativa y la atención a los grupos escolarizables más pobres. Lo que sí se podría señalar es que la primera generación hace énfasis en la administración entendida como "la disposición de medios para llegar a un fin" (Grinberg, 2008, págs. 117–118); mientras que la segunda va más allá de la disposición de los medios, pues se ocupa de su creación y articulación; son los medios o los procesos los que se convierten en objeto de planificación y previsión.

Las reformas de primera generación se expresarían, según Ramírez Brouchoud (2009), en procesos de descentralización, privatización, desregulación y externalización que debilitarían la intervención estatal sin detenerla; las reformas de segunda generación se concentrarían en la apropiación de ciertos modos de organización empresarial en el ámbito escolar. Estos modos de organización funcionarían alrededor de las "cuatro E": eficacia, eficiencia, equidad y entorno propicio para el desarrollo del sector privado. En las dos generaciones de reforma las escuelas y los docentes son los objetos centrales de cambio, deviniendo para el caso de los maestros en dos propuestas de formación: la primera consolidada en las décadas de los ochenta y noventa, denominada "formación continua" y la segunda iniciada en el siglo XXI y conocida como "desarrollo profesional docente".

La oferta de formación continua apunta a la actualización y perfeccionamiento de los docentes mediante cursos, talleres y diplomados financiados por entidades gubernamentales regionales que suplieran las insuficiencias de la formación docente sin que esto implicara necesariamente una titulación. Este modelo generó fuertes resistencias en los maestros, quienes consideraban que la formación inicial y la experiencia eran suficientes para ejercer la docencia (Marcelo & Vaillant, 2009). El modelo

de formación continua al que también se le conoce como “formación permanente”, “formación en servicio”, “reciclaje”, “capacitación o aprendizaje a lo largo de la vida” deviene en “desarrollo profesional docente”, pues dicho concepto va a aludir no solo al profesor como profesional de la enseñanza, sino a la evolución y continuidad en su formación, superando según Marcelo y Vaillant “la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores” (2009, pág. 75).

El modelo de desarrollo profesional docente se instala entonces como una necesidad y una vía de mejoramiento a la calidad de los profesores, su principal tecnología es la evaluación que se convierte en un derecho y una acción cotidiana de los maestros:

> Si recibir educación de calidad es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos, ser evaluado y recibir información valorativa sobre la educación que se está recibiendo ha de entenderse también como un derecho (…) De esta manera los estudiantes, todas las personas en un marco de educación a lo largo de toda la vida, tienen el derecho a recibir información sobre la calidad de los aprendizajes adquiridos. Así como ellos, las familias, la sociedad y los profesionales de la educación, tienen el derecho y el deber de saber si la educación impartida es pertinente, relevante, eficaz, eficiente y equitativa (Murillo & Román, 2008, pág. 2).

La evaluación se convierte en una técnica de recolección de información que interviene a los docentes de dos formas: en las prácticas pedagógicas, gestionando los aprendizajes de los niños; y en su desarrollo profesional, convirtiéndose en el principal insumo para demostrar mejoramiento y calidad. La evaluación va a constituir para el docente una práctica permanente sobre los otros y sobre sí mismo, modificando sus modos de enseñanza, el significado de su profesionalismo y la imagen que tiene de sí mismo.

En las prácticas pedagógicas, el docente es representado en función del aprendizaje del niño, pues es el aprendizaje –y no el niño o la enseñanza– el que va a constituir el centro del proceso educativo. En dicho proceso el docente va a ocupar un papel superficial de mediador, facilitador o coach, pues ya no se amarra a la experiencia que no es más que un obstáculo al cambio, a la flexibilidad, la innovación, la adaptabilidad y la reforma. Todo el acumulado de experiencias y saberes sobre la enseñanza de los maestros queda subordinado a unas metas de aprendizaje (conjunto de habilidades, destrezas y comportamientos) que deben ser alcanzadas de manera efectiva mediante operaciones instrumentales que den como resultado una mayor eficacia con un mínimo de inversión (Martínez Boom, Noguera y Castro, 1988)-

PENSARSE DE OTRO MODO

¿Qué es un maestro sin "experiencia"? Larrosa (2003) nos entrega unos elementos valiosos para definirla, reconociéndola como "lo que nos pasa", y eso que nos pasa no es muchas de las cosas que parecen estar naturalmente atadas a ella: no tiene que ver con acumular información, tampoco con aprendizaje ni conocimiento, pues lo que hoy se denomina "sociedad del conocimiento", "sociedad de la información" o "sociedad del aprendizaje" se han considerado términos fácilmente intercambiables que dan lugar a la opinión, un recurso muy utilizado por las personas que se sienten informadas. En las sociedades contemporáneas, dejar de opinar y lanzar juicios significa dejar de existir. La experiencia no funciona a la velocidad del currículo, de la actualización o la formación permanente; en la experiencia el tiempo no es un valor o una mercancía. Tampoco debe confundírsele con acumulación de trabajo, la experiencia no se consigue allí; hacer no es saber, por tanto, no se acredita. De hecho para Larrosa las cosas que llamamos "trabajo" constituyen el principal enemigo de la experiencia, pues tanto hacer y producir no permite detenerse, por tanto, "nada nos pasa".

Larrosa (2003) presenta la experiencia como una posibilidad de que algo nos pase, esto es, una forma de gobierno de sí muy diferente al que prevalece en nuestros días:

> La experiencia, la posibilidad que algo nos pase, o nos acontezca o nos llegue requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2003, pág. 94).

De esta forma la experiencia estaría ligada al silencio, la escucha, la pausa y la memoria, un rasgo que parece no recorrer a los docentes de hoy. Aunque en algún momento se le atribuyó como condición de existencia, la experiencia se presenta actualmente tan distante y tan rara que pareciera que el maestro jamás pasó por ella. Por es importante analizar los modos en que la docencia ha sido problematizada y las tecnologías que han intervenido en las formas en que los docentes se constituyen a sí mismos.

Como se mostró anteriormente, la segunda mitad del siglo XX problematiza la docencia desde la escasez y deviene en falta de calidad; esta segunda problematización ha creado un campo de enunciación construido por expertos y alimentado por la opinión pública que consiste en hacer ver al enseñante como un villano sobre el que recaen todas las culpas y, a su vez, como un potencial héroe salvador. A los maestros

les quedan dos opciones ante esta situación: creerse el cuento y sentirse culpables y comprometidos con la calidad de la educación o pensarse de otro modo y gobernarse distinto. El movimiento pedagógico, la expedición pedagógica y el atlas pedagógico constituyeron escenarios de creación, de resistencia y producción de saberes. Allí el maestro reconoció sus trayectos, preguntas, vínculos, problematizaciones y experiencias, desplazándolo al terreno de la investigación: "Configurar la investigación como una experiencia, de algo que transforma lo que somos, que nos muestra que ya no somos los mismos, requiere una actitud, que referimos como pulverizarnos. Pulverizarnos es poner en suspenso lo que sentimos y lo que pensamos, pero también es el extrañamiento" (Martínez Boom, 2008, pág. 67).

En este sentido, la invitación que hace este documento no es más que a apoyarse en la idea Nietzcheana de que los maestros no son ninguna de esas cosas que hacen, desean, dicen o piensan ahora, por tanto, existe la posibilidad de dejar que la experiencia pase para pensarse de otro modo.

REFERENCIAS

Ball, S. 2009. "El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante". Revista Educación y Cultura (100), pp. 63–76.

Bernal Jimenez, R. 1934. Los ideales del magisterio colombiano. Educación. Órgano de La Facultad de Ciencias de La Educación de La Universidad Nacional (11), pp. 321–324.

Betancur Mejía, G. 1984. "Conclusiones y recomendaciones del primer seminario interamericano sobre el planeamiento integral de la educación". Documentos para la historia del planeamiento integral de la educación. Vol introductorio, pp. 45-45–11.BIRF. 1951. Bases de un programa de fomento para Colombia. Informe de una Misión.

CEPAL. 1957. Análisis y proyecciones del desarrollo económico III. El desarrollo económico de Colombia. ONU. México. Conferencia Nacional del Magisterio. 1934. "El estatuto de la aldea Colombiana". Educación. Órgano de La Facultad de Ciencias de La Educación de La Universidad Nacional, (13 y 14, agosto y septiembre), pp. 449–500. Obtenido de: [http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/1934]. Foucault, M. 1995. "¿Qué es la crítica?" Daimon. Revista de Filosofía (11), pp. 5–25.

__________. 2006. Seguridad, territorio, población. Curso en el College de France (1977-1978). Fondo de Cultura Económica. México.

Gentilli, P., et. al. 2004. “Reforma educativa y luchas docentes en América Latina”. Educação & Sociedade (89), pp. 1251–1274. Grinberg, S. M. 2008. Educación y Poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del Gerenciamiento. Miño Dávila. Argentina.

Larrosa, J. 2003. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de Cultura Económica. México.

Marcelo, C. & D. Vaillant. 2009. Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar? Narcea S.A. Ediciones. España.

Martínez Boom, A. 2008. “Rostros y rastros del maestro contemporáneo”. Quaestio. Revistas de Estudos de Eduçao (1/2), pp. 41–70.

________________. 2016. “Maestro, función docente y escolarización en Colombia”. Propuesta Educativa (45), pp. 34-49.

Martínez Boom, A., C. E. Noguera & J. O. Castro. 1988. “Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. Del énfasis didáctico al énfasis curricular”. Educación y Cultura (15), pp. 12–21.

MEN. 2010. “El reto es consolidar el sistema de calidad educativa”. Alltablero (56), pp. 7–11.

Misión Economía y Humanismo. 1958. Estudio sobre las condiciones del desarrollo en Colombia. Editorial Cromos. Colombia. Nietzsche, F. 2013. La genealogía de la moral. Un escrito polémico. Alianza Editorial. España.

Ramírez Brouchoud, M. F. 2009. “Las reformas del Estado y la administración pública en América Latina y los intentos de aplicación del New Public Management”. Estudios Políticos (34), pp. 115–141.UNESCO. 1957. Conferencia General Novena reunión. Nueva Delhi 1956. UNESCO. Francia.

________. 1959. Conferencia General. Décima reunión. París 1958. Francia.

________. 1979. Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1977. UNESCO. Francia.

Vásquez Zora, L. F. 2016. Existencia y desaparición del maestro en Colombia. Editorial aula de humanidades. Colombia.

Capitulo 8

SEXUALIDAD Y TRADICIONES PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: TRADICIÓN NORMALIZADORA Y FEMINIZACIÓN DE LA MATRÍCULA

Por: María Dolores Covacevich[1]

RESUMEN

El presente artículo se ocupa del análisis de la tradición normalizadora-disciplinadora en la formación de les docentes de argentina a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. La intención del texto es visibilizar algunas causas y consecuencias de la feminización de la matrícula docente y posibles vestigios de ella en la actualidad. Para cumplir con este objetivo, el desarrollo y análisis teórico está guiado desde la perspectiva de género repensando la institucionalización de la formación docente, la aparición de la identidad del colectivo docente y de la tradición normalizadora.

Si bien es un texto breve, la propuesta es poder invitarnos a reflexionar y generar nuevos interrogantes y formas de pensar la formación docente. Es por ello que al terminar el desarrollo teórico se proponen algunas consideraciones finales.

Palabras clave: Tradición, Formación Docente, Escuela Normal, Feminización, Perspectiva de Género.

1 Argentina. Feminista. Profesora en Ciencias de la Educación UNR (2014). Licenciada en Ciencias de la Educación UNR (2018). Miembra de la Comisión Directiva de la AGCER-Asociación de Graduadas y Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario, UNR, Mandato 2016-2019. Miembra de la Asamblea Permanente por la Educación Sexual Integral de Rosario. Docente en Institutos de Formación Docente y escuelas secundarias de la Ciudad de Rosario. Continúa especializándose en Educación Sexual Integral, Feminismos y Estudios de Género.

ABSTRACT

This article works on the normalizing-disciplining tradition in the training of teachers in Argentina in the late nineteenth and early twentieth centuries. The intention is to be able to visualize some causes and consequences of the feminization of the teaching enrollment and possible vestiges of it at present. To fulfill this objective, the development and theoretical analysis is guided from the rethinked gender perspective, the institutionalization of teacher training, the emergence of the identity of the teaching staff and the normalizing tradition.

Although it is a short text, the proposal is to be able to invite us to reflect and generate new questions and ways of thinking about teacher training. That is why at the end of the theoretical development some final considerations are proposed.

Keywords: Tradition, Teacher Training, Normal School, Feminization, Gender Perspective.

RESUMO

Este artigo trabalha a tradição disciplinadora da normalização na formação de professores na Argentina no final do século XIX e início do XX. A intenção é poder visualizar algumas causas e conseqüências da feminização da matrícula docente e possíveis vestígios da mesma no presente. Para cumprir esse objetivo, o desenvolvimento e a análise teórica são orientados a partir da perspectiva de gênero repensada, da institucionalização da formação de professores, do surgimento da identidade do corpo docente e da tradição normatizadora.

Embora seja um texto breve, a proposta é poder nos convidar a refletir e gerar novas questões e formas de pensar sobre a formação de professores. É por isso que, no final do desenvolvimento teórico, algumas considerações finais são propostas.

Palavras chave: Tradição, Formação de Professores, Escola Normal, Feminização, Perspectiva de Gênero.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito tiene como propósito visibilizar y reflexionar sobre los orígenes de la formación docente en Argentina. Para ello se aborda la tradición normalizadora y, en particular, la feminización de la matrícula docente desde la perspectiva crítica de

género. Algunas de las interrogantes que se tuvieron en cuenta en la elaboración del texto, y a los cuales se intentará ir dando respuesta, son: ¿Por qué motivo se feminizó la formación docente en Argentina? ¿A qué se debió que los cargos jerárquicos sean ocupados por hombres? ¿Por qué la docencia fue relacionada con la vocación? ¿Qué consecuencias tuvo esto? ¿Qué significa ser la "señorita maestra"?

El motivo por el cual se decide retomar dicha tradición como pie para el análisis es que la misma constituye, según variadas autoras, la primera de las tradiciones pedagógicas que podemos reconocer en la formación de las y los docentes de la Argentina.

Por otra parte, el texto se encuentra organizado así: inicia con un desarrollo teórico y luego se plantean unas reflexiones finales, las cuales plantean nuevas interrogantes y perspectivas de abordaje. A su vez, también encontrarán, de modo intencional, una redacción que apela a la incorporación de un discurso no sexista ni heteronormativo, por lo tanto, notarán la presencia de las letras como la "e" cuando se hagan menciones a personas o colectivo de personas (ej.: les docentes, les alumnes, etc.), y la feminización constante del discurso (ej.: las personas). Díaz Villa (2012) revindica el uso del lenguaje no sexista argumentando que la incomodidad que puede generar el uso de "el" para algunas personas, puede equipararse a la que padecen quienes históricamente fueron excluides del lenguaje, es decir, todas aquellas identidades no-masculinas[2].

La letra "x", actualmente incorporada a varias producciones académicas, no es seleccionada en esta oportunidad, ya que se intenta lograr una deconstrucción del género masculino. Esto es, al no poder pronunciar en la lectura "lxs docentes" se tiende a masculinizar el discurso nuevamente. Por su parte, el masculino genérico (propuesto por la RAE) es cuestionado y su uso será en condiciones estrictamente necesarias.

En el caso de la bibliografía utilizada, casi en su totalidad escrita por mujeres y en el caso de los autores varones, sus puntos de vista tienen una perspectiva crítica. Por último, el escrito culmina con la recomendación de algunos materiales para su posterior lectura que puede o no aparecer en la bibliografía utilizada en el artículo.

DESARROLLO

Partiendo de la afirmación realizada por variadas autoras, entre ellas Morgade (2011), la escuela participó y participa (por ser una institución social), activamente del proceso de socialización y construcción de subjetividades, produciendo y reproduciendo un *status quo* en torno a las relaciones de género, los cuerpos sexuados y las sexualidades.

2 Díaz Villa, Gabi (2012); "Una pedagogía para la ESI" (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06); En: Cuadernos de Educación. Año X. N°. 10 diciembre.

Esta distinción y jerarquización heteronormativa[3], binaria y sexista, lejos de ser inocente u objetiva, funcionó como eje estructurante para la formación de las ciudadanías y, en particular, de las formas de ser varón y ser mujer establecidas como hegemónicas a lo largo del tiempo.

Como es sabido, recién a finales del siglo XVII puede ubicarse la institucionalización de la escuela moderna y de la pedagogía tradicional que trasladó su estructura y formato a todos los niveles del sistema educativo, imponiéndose en el ámbito de la educación formal hasta nuestros días. De matriz positivista, esta fue representada por ideales como orden, progreso y el anhelo de construir una sociedad homogénea (entendiendo a la homogeneidad como sinónimo de igualación social).

Con respecto a nuestro sistema educativo nacional, y en particular a la formación docente, no es sino hasta finales del siglo XIX, según Puiggrós (2003), cuando se puede comenzar a hablar de la institucionalización de la Formación Docente en la educación argentina, del surgimiento del colectivo y de la identidad docente.

Este proceso de institucionalización de la formación docente se ajusta dentro de la expansión y desarrollo del sistema de educación/instrucción, concebido como "Estado Docente o Estado Enseñante" por ser el responsable y garante de la educación que recibirían los/las futuros/as ciudadanos/as argentinos/as, y en paralelo al surgimiento del Estado Nacional junto con los procesos migratorios.
Hacia el final del siglo XIX, Argentina comenzó a incorporar las "buenas costumbres" de la élite europea y a creer en la escuela como una institución que serviría para el progreso y el ascenso social. Entonces la política educativa estaba destinada a formar a todos/as los/las niños/as en la escuela primaria, y para ello se necesitaban docentes titulados/as. El objetivo de la creación del Sistema Educativo Nacional fue el cumplimiento de una función política basada en la homogeneización cultural, pretendiendo neutralizar a la "masa social y heterogénea" (esa diversidad cultural y crisol de costumbres) que habitaba el suelo argentino para, en palabras de Sarmiento, erradicar la barbarie.

Citando a Pigna (2016) al referirse a Sarmiento

> Como muchos pensadores de su época, entendía que la civilización se identificaba con la ciudad, con lo urbano, lo que estaba en contacto con lo europeo, o sea lo que para ellos era el progreso. La barbarie, por el contrario, era el campo, lo rural, el atraso, el indio y el gaucho. Este dilema, según él, sólo podía resolverse con el triunfo de la civilización sobre la barbarie (Pigna, 2016).

3 Gamba, S. (2009); "Diccionario de estudios de género y feminismos"; Buenos Aires; Editorial Biblios.

En este marco de estado docente que resulta necesario mencionar a grandes rasgos es a partir del año 1863, con la creación de los “colegios nacionales” por un decreto firmado por el Presidente Bartolomé Mitre, cuando comienza la creación de una serie de instituciones que servirán de “columna vertebral” para el posterior desarrollo del sistema educativo nacional. Más tarde, en 1870, Domingo Faustino Sarmiento funda las Escuelas Normales que se encargarán de la formación de las maestras. Y, por último, Nicolás Avellaneda, en 1885 se ocupó de regular las Universidades Nacionales.

TRADICIÓN NORMALIZADORA-DISCIPLINADORA

Referirse al normalismo como corriente pedagogía en principio obliga a que se defina el concepto de tradición, pues es la primera de las tradiciones pedagógicas consolidadas en nuestro país. Por lo tanto, y retomando las palabras de Davini (2008), cuando se refiere a la formación docente el concepto remite a:

> …las configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas, y a la consciencia de los sujetos. Esto es que más allá del momento histórico que las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas, y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones. (Davini, 2008, pág. 20)

Siguiendo a autores como Tenti Fanfani y Tedesco (2002), el momento fundacional en que se estructura e instaura el oficio docente es fundamental porque se confrontan dos paradigmas. Por un lado, el oficio de lo aprendido ubica a les profesores y sus formaciones como portadores del saber y, por el otro, aparece la vocación y el apostolado relacionado con la feminización de la profesión por considerársela una actividad femenina y como continuación de las tareas del hogar (afirmación que se ampliará en breve).

Entonces, retomando lo mencionado párrafos atrás, es en 1870 cuando se crea la primera escuela normal en argentina, la Escuela Normal de Paraná, y desde allí comenzaron a crearse escuelas normales en las principales capitales del país en aquel entonces.

Sarmiento, a pedido del Presidente Mitre, viajó a Estados Unidos en 1864 y quedó asombrado e impresionado por la educación y costumbres que poseían las mujeres, así como por ver a una ciudadanía alfabetizada, y pretendió replicar ese sistema educativo en nuestro país. Fue entonces cuando “decidió traer” (¿ellas habrán decido venir o fueron obligadas?) a las docentes norteamericanas que cumplían con determinados parámetros: eran jóvenes, atractivas, de muy buen estado físico, según él “para

dar ejemplo a nuestras criollas, tan acostumbradas a estar inmóviles, asistidas por sus servidumbres" (Pigna, 2016).

Reconocer el papel de Sarmiento en lo que respecta a la formación docente es importante ya que, más allá de los cuestionamientos a realizar, incorporó la figura femenina a la escena educativa (tanto como educanda, como educadora).

El motivo fue que al considerar a la educación como la que civiliza y ofrece progreso, y ellas son (¿fueron y serán?) quienes se hacen cargo de la formación de los y las ciudadanas en la casa y en la escuela, no podían quedar fuera de la formación. Pigna cita a Sarmiento y comenta que "de la educación de las mujeres depende (…) la suerte de los Estados, la civilización se detiene en las puertas del hogar doméstico cuando ellas no están preparadas para recibirla". (Pigna, 2012, pág. 332)

Mientras tanto, las leyes de nuestro país ubicaban a las mujeres en condiciones de inferioridad con respecto a los hombres (por ejemplo, en el Código Civil se impedía que las mujeres pudieran ser propietarias de sus bienes si estaban casadas), y el ingreso al mundo laboral no se veía con buenos ojos, ya que podía imposibilitar la tarea primordial asignada a este sexo (ser madres), esto se debía a la distinción de los roles sociales establecidos en función de la diferencia sexo-genérica que se profundizó, sobre todo, desde el advenimiento del capitalismo como sistema económico y político, la constitución de la familia nuclear, la delimitación de variadas instituciones (escuela; manicomios; cárceles; hospitales), etc.

A pesar de ello, la tradición normalizadora nacía con un género en particular; el femenino. Mientras que los varones podían continuar con su formación en el Colegio Nacional y luego acudir a las Universidades para cursar carreras como Medicina o Derecho, en las mujeres al tener prohibido el ingreso a estas instituciones, la docencia significó la apertura a la vida social y pública; salir del ámbito doméstico y permitirles el ascenso social. Parafraseando a Birgin y Dussel (2000), si bien fue una salida a una educación más prolongada y un escape a la privacidad del hogar, no así de sus tareas. Las funciones "maternales, de cuidado y limpieza" no escaparon a la profesión.

La formación de las escuelas normales consistía en un curso de instrucción en las prácticas de enseñanza a mujeres jóvenes con alumnos/as de la escuela primaria (educación elemental) y "(…) el método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones organizadoras de la práctica" (Puiggrós, 2003, págs. 95-96).

La Didáctica Positivista o Normalismo Positivista, dice Puiggrós, "elaboró modelos dirigidos a ordenar; reprimir; expulsar o promover en la escuela sistemáticamente a la población, alcanzando la mayor correlación posible entre raza; sector social y educación proporcionada por el Estado (…)" (Puiggrós, 2003, págs. 95-96).

Por su parte, Alliaud (1992) refiere a la modelo de docente y define la concepción de "normalización" como disciplinamiento. Para ejercer el magisterio la condición necesaria era (¿es?) poseer una conducta intachable y ser moralmente, culturalmente, sexualmente "normal". La tradición normalista estuvo influida por la corriente higienista (pulcritud, salud y limpieza) que establecía una autoridad pedagógica indiscutida y ordenó la disposición de los cuerpos en el aula.

Reflejo de esto fue el Contrato de Maestras perteneciente al año 1923, en el que se establecían pautas que remiten a cuestiones morales que las docentes debían cumplir dentro y fuera de los establecimientos educativos. Entre ellas, se menciona cuál es la vestimenta adecuada para una señorita, conductas sancionables como fumar o beber, horarios decentes para estar fuera de su casa y en compañía de quiénes (solo familiares), etc. A su vez, también refiere a la limpieza del aula (como tarea innata a la mujer) que la docente debe realizar de modo obligatorio.

Por otra parte, resulta necesario destacar que quienes egresaban de las escuelas normales creían en la necesidad de la escuela pública (no así popular) y, aunque consideraban que la religión era el sustento moral de la nación-pueblo, se adscribieron al laicismo promulgado en 1884, en la Ley de Educación Común Nro.1420.

VOCACIÓN VS. PROFESIÓN

En relación al concepto de vocación puede decirse que persiste un vínculo con la tradición eclesiástica, ya que ser apóstol conlleva a dedicar la vida a un servicio sin una remuneración establecida (ni pretendida). No es sino hasta casi mediados del siglo XX (con la organización gremial y el advenimiento de los derechos laborales), que la docencia comienza a ser considera como un trabajo.

Como se mencionaba más arriba, la biologización de las tareas y roles conlleva a que ser mujer devenga sinónimo de madre y, por tanto, la feminización de la matrícula docente conllevó a que la maestra sea vista como la segunda madre. Esto es, considerar a la escuela como continuidad del hogar, y la educación recibida como la perpetuación de la educación familiar.

En 1870, Nicolás Avellaneda plasmaba el pensamiento de la época argumentando

> (…) la experiencia ha demostrado efectivamente que la mujer es el mejor de los maestros, porque es más perseverante en la dedicación a la enseñanza, desde que no se le presentan como al hombre otras carreras para tentar su actividad o ambición y porque se halla, en fin, dotada de todas esas cualidades delicadas y comunicativas que la hacen apoderarse fácilmente de la inteligencia y de la atención de los niños. (Pigna, 2016)

Analizando el devenir histórico de la tarea docente, Morgade (2013), en una nota al Diario Clarín, señalaba que la idea de vocación gravitó con fuerza en los comienzos de la escuela y fue determinante para que la mayoría de las docentes fueran mujeres, ya que se pensaba que eran mejores educadoras. Esto se debía a que criaban a los y las hijos/as porque se les podía pagar menos, parafraseando a Galeano (1998) "por estar jodidas por obra de la biología" (eran mujeres), y por último, porque la tarea docente consistía en reproducir el saber, cuestión que también menciona Alliaud (1993). Otra de las características de la feminización de la matrícula de las escuelas normales se vincula a las edades de los/las alumnas/os del sistema educativo. Como se mencionaba párrafos más arriba, la educación elemental era prioridad y las edades que allí concurren se vinculan con la infancia, etapa de la vida que necesita protección, afecto y cuidado. Por el contrario, en la escuela secundaria o en las universidades había mayor presencia de profesores varones.

Siguiendo esta lógica de poder sexista, si bien la matrícula es femenina casi en su totalidad, los varones que ingresan a la docencia ascendían rápidamente a cargos de mayor jerarquía (directivos y supervisores). Por lo tanto, la "señorita maestra" estaba condicionada a ser la maestra (hasta por lo menos, el año 1930).

Para ejemplificar esto con datos estadísticos, en 1905 el Consejo Nacional de Educación aseguraba que el 68% de las docentes eran mujeres y para la década de los sesenta la matrícula femenina alcanzó el 90%.

Para justificar este proceso de jerarquías en cuanto a cargos a ocupar, Leopoldo Lugones mencionaba que las mujeres "necesitan siempre de un director de conciencia; padre; esposo; o confesor; resultando así para las escuelas meros agentes de direcciones clandestinas". (Pigna, 2012, pág. 336) Esta frase, resume la protección paternalista e infantilización hacia la mujer y además naturaliza la maleabilidad pretendida.

En sintonía con este planteamiento, otra de las cuestiones que interesa destacar alude al concepto de "señorita", el cual denota juventud de la docente y presunción de virginidad (heteronormativa), es decir, "señoras" son aquellas mujeres que están casadas y, por ende, "desposadas" por sus maridos. Por su parte, un docente varón nunca es "señorito"; en cualquiera de los niveles que se desempeñe es "profesor".

UN DATO DE COLOR (BLANCO)

La instrucción pública que tuvo como objetivo lograr la homogeneización social incorporó de modo obligatorio el uso del guardapolvo o delantal tanto para docentes como para los/las alumnos/as. Su uso significaba "pureza, humildad e igualdad" asociado a la corriente higienista mencionada anteriormente y remitía a una aparente equidad de los géneros, la etnia y la clase social, ya que todos eran blancos.

Pero, mientras que el guardapolvo de varón se abrochaba de frente, promoviendo una cierta facilidad al momento de sacárselo, el de las mujeres se abrochaba por la espalda impidiendo que se lo quitasen por sí solas, lo que denota, por ejemplo, el control y la regulación del cuerpo femenino.

Por otro lado, las telas no eran de la misma calidad, ni tenían el mismo modelo o confección. Por ejemplo, las maestras más adineradas solían utilizar un tapado de piel por encima de dicha vestimenta. Como argumenta Caldo (2014): había varios modelos de delantales y las revistas de época los promocionaban. En algunas imágenes puede observarse a las docentes posando como modelos y luciendo el delantal blanco con distintos cortes y características. Mientras que el profesor lucía un único modelo de guardapolvo y en reiteradas ocasiones aparece con libros en sus manos y en una pose que delata un comportamiento "viril e inteligente" (mentón en alto, erguido, etc.).

Por último, el normalismo instituyó una serie de rituales homogeneizadores como el uso del guardapolvo, elaboró calendarios escolares, instituyó símbolos patrios abstractos (escarapelas e himno nacional) y rutinas escolares (actos patrios) que se realizaban cotidianamente, entre otros.

CONSIDERACIONES FINALES

Puede decirse que el oficio docente se instituyó por la conformación de una fuerza de trabajo económica y disciplinada sobre la base de la subordinación de género en la sociedad del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en donde la feminización de la enseñanza, abnegación, sacrificio, entrega, neutralidad y trabajadores/as baratos/as fueron rasgos propios del origen de la docencia, en palabras de Southwell (2012).

Las teorías críticas de la educación deconstruyeron esta idea de igualdad y neutralidad, visibilizando que la escuela (actuando como caja de resonancias de lo que ocurre en la sociedad) y la formación de les docentes como sujetos políticos no son neutrales y se encargaron de perpetuar las concepciones hegemónicas y la división binaria acerca de cómo ser varón y cómo ser mujer –naturalizando normas– reproducen de

los lugares atribuidos sexo-genéricamente hábitos que se constituyeron en parte del *curriculum* oculto[4].

Quitándole este velo al trabajo docente Morgade (2011) afirma "toda educación es sexual"[5], es decir, que reconoce que la sexualidad está siempre presente, ya que en todos los procesos educativos se elaboran, transmiten y negocian sentidos, saberes y acciones respecto de la sexualidad y de las relaciones entre los géneros. Por lo tanto, aquella educación que se reconozca como "sexuada" será la que entienda al sujeto sexuado en todas sus dimensiones (de deseo, de pensamiento y de acción).

Por su parte, Davini (2008) sostenía que:

> …la tradición normalizadora-disciplinadora sigue presente en la actualidad, tanto en los estilos objetivados de formación inicial como en el desarrollo de los puestos de trabajo y en las imágenes sociales curriculares. Ellos definen la imagen del buen maestro cuya presencia a contribuido a debilitar las propuestas de desarrollo socio-profesional y laboral de la docencia (Davini, 2008, pág. 20).

Adscribiendo a esta afirmación puede preguntarse: ¿Cuáles son los vestigios de esta tradición normalizadora en la actualidad? ¿Pueden percibirse?

Analizando los enfoques de educación sexual y las concepciones de sexualidad, dentro de la tradición normalizadora se encuentran el enfoque biologicista o biomédico y el enfoque moralizante (absolutista), ambos condicionaron el rol y la identidad de la formación docente en función de la feminización de la profesión.

El primero de ellos vincula la sexualidad con el estudio de la anatomía, la genitalidad y la función de la reproducción sin tener en cuenta las emociones; entiende a la sexualidad como peligrosa y perturbadora, como aquello que hay que prevenir para evitar los efectos no deseados (embarazos, enfermedades, etc.) y anulando todo lo que refiera al placer.

El segundo, el enfoque moralizante, perpetúa la concepción de sexualidad como antisocial y vinculada a la genitalidad. Se enfoca en el deber ser y evalúa también bajo los parámetros de normalidad de las prácticas sexuales; pone el acento en la abstinencia sexual.

Estos dos enfoques terminaron por reforzar las relaciones asimétricas y hegemónicas de poder entre los géneros que han sido los que dominaron la concepción acerca de la educación sexual y la sexualidad en la escuela.

4 Terigi, F. (1999); "Currículum itinerarios para aprehender un territorio"; Buenos Aires; Santillana.

5 Morgade, Graciela (Coord.), (2011); "Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa"; 1a ed. - Buenos Aires; La Crujía Ediciones.

En entrevistas realizadas recientemente en el marco de la Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación presentada recientemente (2018), la población de docentes mujeres consultadas reconoce en sus biografías escolares estos enfoques; mientras que los varones asociaron la sexualidad y la educación sexual al placer.

Como se refería anteriormente, desde los procesos de industrialización y advenimiento del capitalismo como sistema económico, político y cultural, se viene produciendo un resquebrajamiento de las estructuras tradicionales y de los roles a ocupar que hizo que se profundice la división sexual del trabajo. En este marco de ingreso masivo de las mujeres al mercado laboral y con la intención de evitar posibles desviaciones de la feminidad, los discursos de la época y las prácticas concretas (como el salario percibido) justificaban la feminización en los empleos "de cuello blanco" (profesionales, administrativas, docentes, etc.).

Actualmente, los resultados que arrojó la tabulación realizada en el año 2014 a partir del Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos6 elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación demostraba que de un total de novecientos cincuenta y tres mil doscientos setenta y cinco (953.275) docentes en la Nación, el 76% son mujeres; mientras que el porcentaje de varones desciende a un 22.4%, tal como lo expone el gráfico.

Es en esta lógica sexista y patriarcal donde siendo la docencia en la matrícula y en el imaginario social una profesión vinculada a las mujeres, se conmemora "el día del Maestro".

Por ejemplo, en la Tesina mencionada pudo corroborarse la permanencia de una matrícula docente feminizada (el 76% de las docentes consultadas eran mujeres y el porcentaje asciende a medida que el nivel educativo es menor), así también la selección de las carreras o áreas de formación con base en la división sexo-genérica, respondiendo a los ideales de mujer y varón. Por ejemplo, las docentes mujeres se vinculan a áreas como ciencias sociales y humanidades, mientras que los docentes varones a áreas que tienen que ver con la tecnología o los talleres en las escuelas técnicas. Con respecto a los cargos en que se desempeñan, en proporción, se encontró un docente varón como director entre menor cantidad de hombres y mayor presencia femenina en cargos que tienen que ver con funciones administrativas.

¿Cómo lograr una formación docente no sexista? ¿Se resquebrajarían algunas estructuras de poder si, por ejemplo, se utilizara un lenguaje inclusivo, o no se dividiera en

6 Ministerio de Educación de la Nación (2014); "Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos".

filas a varones y mujeres? ¿Qué debates existen en la escuela en relación a las nuevas configuraciones de masculinidad y feminidad? ¿Los diseños curriculares y las prácticas están influidos por la perspectiva de género?

Considero que para lograr una verdadera educación libre de estereotipos de género (y de cualquier tipo de etiqueta), debemos hacer el intento de deconstruir aquello que forma parte del currículum oculto realizando un constante esfuerzo por desnaturalizar a la escuela y visibilizarla como institución y como construcción social, poniendo resistencia a la heteropedagogía, parafraseando a Díaz Villa (2012).

La formación docente (sobre todo en el marco político actual) tiene grandes desafíos, entre ellos tratar de formar personas críticas y autónomas. Como educadores debemos comprometernos con todas aquellas formas que nos permitan fortalecer las prácticas democráticas y la formación ciudadana.

Les docentes somos portadores de identidad, debemos reconocernos como sujetos políticos y mostrarnos para mostrar en la escuela todas esas otras identidades oprimidas. Debemos luchar para que tanto las políticas públicas, la comunicación masiva y la educación instalen agendas donde la destinataria sea la ciudadanía en general, promoviendo el respeto y el trabajo desde los derechos humanos.

REFERENCIAS

Alliaud, A. 1993. Los maestros y su historia: Los orígenes del magisterio argentino. Centro editor de América Latina. Argentina.

Caldo, P. 2014. "La mujer que habita en la maestra. Sensibilidad, estética, prescripciones estatales y prácticas de consumo". En, Pineau, P. (ed.). Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar. Teseo. Argentina.

Davini, M C. 2008. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Argentina.

Díaz Villa, G. 2012. "Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06)". Cuadernos de Educación (10). Faur, E. 2008. Desafíos para la igualdad de género en la Argentina. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD. Argentina.

Faur. E. & A. Grimson. 2016. Mitomanías de los sexos. Las ideas del S.XX sobre el amor, el deseo y el poder que necesitamos desechar para vivir en el S.XXI. Siglo XXI Editores. Argentina.

Fiorucci, F. (s.f.). Scielo. Obtenido de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772016000200008]. Consultado en julio de 2018.

Galeano, E. 1998. Patas arriba: la escuela del mundo al revés. Siglo XXI Editores. México.

Gamba, S. 2009. Diccionario de estudios de género y feminismos. Editorial Biblios. Argentina.

Kaplan, C. 2016. Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas. CABA / Miño y Dávila editores. Argentina.

Maffia, D. 2003. Sexualidades migrantes. Género y transgénero. FEMINARIA Editora. Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación (2014); "Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos".

Ministerio de Educación de la Nación (2013) Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula.

Morgade, G. 2006. "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela". Revista Novedades Educativas (184).

Morgade, G. & G. Alonso. 2008. Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia. Paidós. Argentina.

Morgade, G. 2009. "Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina". Preparado para presentar en el Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Río de Janeiro, Brasil, del 11 al 14 de Junio.

__________ (ed.). (2011). Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada Justa. La Crujía Ediciones. Argentina.

__________ (2013). "La docencia, ¿una vocación?" Obtenido de: [https://www.clarin.com/educacion/docencia-vocacion_0_BJwPNYPowQe.html].

__________ (ed.). (2016). Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género: la lupa de la ESI en el aula. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.

Pisano, M. 2001. El triunfo de la masculinidad. Surada. Argentina.

Pigna, F. 2012. Mujeres tenían que ser. Grupo Planeta. España.__________ (23 de noviembre de 2016). http://www.elhistoriador.com.ar. Recuperado el 2016, de http://www.elhistoriador.com.ar/biografias/s/sarmiento.php

Puiggrós, A. 2012. Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna. Argentina.

Rodríguez Martínez, C. (ed.). 2004. La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares". Miño y Dávila editores. Argentina.

Southwell, M. 2012. Docentes: la tarea de cruzar fronteras y tender puentes. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Tedesco, J. C. & E. Tenti Fanfani. 2002. Nuevos tiempos y nuevos docentes. IIPE. Argentina.

Bibliografía recomendada

Argiroffo, B. & E. Scalona. 2016. Educación Sexual Integral y enseñanza de las Ciencias Sociales. Enfoques, sujetos y objetos para su abordaje en la escuela secundaria. HomoSapiens Ediciones. Argentina.

Butler, J. 2014. El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós Studio. España.

Pineau, P. 2014. Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar. Teseo. Argentina.

Terigi, F. 1999. Currículum itinerarios para aprehender un territorio. Santillana. Argentina.

Capítulo 9

LA OTRA FORMACIÓN DE MAESTROS RURALES

Por: Mario Ramírez-Orozco[1]

"Dictamos ideas. No cambiamos ideas."

(Paulo FreirE)

La degradación del tiempo en sucesión de momentos inconexos nos sume en un sinsentido invivible

(Jorge Riechmann)

Quien intenta vivir con más rapidez, También acaba muriendo más rápido

(Byung-Chul Han)

1 Doctor en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Línea Ciencia Política; Magíster y Licenciado en Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Bergen, Noruega.

RESUMEN

Este capítulo destaca la influencia ejercida por las cosmovisiones urbanas sobre la formación de los maestros rurales, las cuales intervienen como civilizadoras y determinan los contenidos de la formación y definen el sentido de la acción educativa. Sin duda, este hecho nos conduce a pensar en la necesidad de concebir el medio rural como realidad autónoma, con procesos particulares de construcción social y, desde luego, con necesidades educativas específicas. Así las cosas, se sugiere la necesidad de introducir cambios en las condiciones y estímulos para el ejercicio de la docencia rural, en la formación política de los profesores rurales y en la investigación y conocimiento del mundo rural. Desarrollo integral del país, pues esto contribuye a que la educación rural se convierta en agenciadora del cambio social. Al respecto, se hacen varias propuestas, entre las cuales conviene destacar la relacionada con el desarrollo de una educación lenta, que sincronice la lentitud de lo rural con una pedagogía que respete los tiempos necesarios del aprendizaje.

Palabras clave: Educación rural, Docente rural, Enseñanza.

ABSTRACT

This chapter highlights the influence exerted by urban worldviews on the training of rural teachers, who intervene as civilizers and determine the contents of the training and define the meaning of the educational action. Without a doubt, this fact leads us to think about the need to conceive of the rural environment as an autonomous reality, with particular processes of social construction and, of course, with specific educational needs. Thus, the need to introduce changes in the conditions and incentives for the practice of rural teaching, in the political training of rural teachers and in research and knowledge of the rural world is suggested. Integral development of the country, as this contributes to rural education becoming an agent of social change. In this regard, several proposals are made, among which it is worth mentioning the one related to the development of a slow education, which synchronizes the slowness of the rural with a pedagogy that respects the necessary learning times.

Keywords: rural education, rural teacher, education.

RESUMO

Este capítulo destaca a influência exercida pelas visões de mundo urbanas sobre a formação de professores rurais, que intervêm como civilizadores e determinam os con-

teúdos da formação e definem o significado da ação educativa. Sem dúvida, esse fato nos leva a pensar na necessidade de conceber o meio rural como uma realidade autônoma, com processos particulares de construção social e, claro, com necessidades educacionais específicas. Assim, sugere-se a necessidade de introduzir mudanças nas condições e incentivos para a prática do ensino rural, na formação política de professores rurais e na pesquisa e conhecimento do mundo rural. desenvolvimento integral do país, pois isso contribui para que a educação rural se torne um agente de mudança social. A este respeito, várias propostas são feitas, entre as quais vale a pena mencionar a relacionada ao desenvolvimento de uma educação lenta, que sincroniza a lentidão do rural com uma pedagogia que respeite os tempos de aprendizagem necessários.

Palavras chave: educação rural, professor rural, educação.

INTRODUCCIÓN

Antes de cualquier reflexión sobre la formación de los maestros rurales es necesario aclarar que desde la ciudad, casi siempre, "se va a lo rural" en términos civilizadores. Se espera que los estudios y proyectos asuman la ruralidad como objeto de estudio, nunca como sujeto, de modo que traigan esa realidad distinta a la modernidad urbana desde la supuesta barbarie rural que los aqueja. Por eso sería válido preguntarse si las competencias de la educación rural seguirán centradas en la productividad agrícola, lo cual es bueno, pero alejadas siempre del humanismo.

Es decir, ¿será cierto que el campo solo tiene necesidad de técnicos agrícolas o profesionales en agrociencias y no de políticos, sociólogos y, algo casi impensable, de filósofos? En este caso, ¿no sería útil promover "una filosofía rural" con pensamiento propio sobre sus cosmogonías y valores campesinos? No para negar la filosofía en esencia urbana, la que trata la complejidad del drama existencial del hombre citadino, sino para complementarla con una visión que casi siempre está ausente, la que se pregunta lo existencial desde el campo. De ahí deriva la importancia de impulsar una propuesta que introduzca un modelo de "educación lenta" en la que el tiempo escolar se adapte a la temporalidad de una ruralidad que se mueve en coordenadas distintas al ritmo vertiginoso de la vida citadina.

EL CONTEXTO

En Colombia lo rural y lo urbano son lugares geográficos y mentales que se desconocen entre sí y, en la mayoría de casos, cuando se tocan lo hacen de manera traumática para negarse el uno al otro. Por ello, lo rural en Colombia ha sido un campo de bata-

llas a veces económicas, pero también sociales, políticas y culturales, dirigidas desde lo urbano. Batallas que en su devenir han justificado la tenencia legal e ilegal de las tierras y, para eso, han recurrido a luchas armadas con ejércitos fratricidas de campesinos pobres, comandados por élites urbanas. Con similar violencia, desde la ciudad las huestes jurídicas de los grandes propietarios llegan hasta las fronteras agrícolas para adueñarse de millones de hectáreas e imponer un régimen de terror judicial (Ramírez-Orozco, 2016, págs. 112-114). Allí no se es dueño por posesión y mejoras, sino por papeles y firmas, casi todos espurios[2]. Y en ese campo de batalla, muchas veces, con la mejor buena fe, es donde se impuso de manera violenta una forma de educación basada en el desconocimiento de las particularidades de lo rural y nutrida por los prejuicios venidos desde la ciudad.

Algo que se explica porque el territorio rural de Colombia es rico, muy rico; mientras que la mayoría de sus habitantes son pobres, muy pobres. Con su trabajo los campesinos tocan la riqueza, la producen; pero no la disfrutan, más bien es su desgracia. Entre más rica es una región más violencias se desatan en su territorio. La violencia en las zonas rurales de Colombia, además de los miles de muertos, heridos y desaparecidos, produce millones de desplazados[3]. Esto se explica porque el vínculo entre lo urbano y lo rural está centrado en el principio de que “el campo no está para ser pensado, sino para ser explotado”.

Para apreciar en su magnitud real el significado de lo rural se puede decir que los indicadores recogidos durante el año 2014, por la Misión para la Transformación del Campo para el Departamento Nacional de Planeación (DNP), estiman que el 23.7 % de la población colombiana es rural y el 84.7% del territorio nacional está conformado por municipios y áreas no municipales que están en las categorías de “Rural” y “Rural disperso”[4].

Lo que evidencia una concentración de la población en ciudades y aglomeraciones, como las denomina el informe, en las que sobreviven un poco más de treinta millones

2 Ver, entre otros: Ocampo Duque, Diana María; Myriam Carolina Martínez Cárdenas, y Myriam Conto Posada. “Propiedad de la tierra en áreas rurales e inseguridad jurídica en Colombia.” Revista Palmas 37.4 (2016): 33-40.; Ruiz Velásquez, Marco Alberto. La tenencia colectiva de la tierra en Colombia: Antecedentes y estado actual. Vol. 199. CIFOR, 2017; Embajada Suiza, y Fundación Semana. La tierra en disputa: memorias del despojo y resistencias campesinas en la Costa Caribe 1960-2010. Organización Internacional para las Migraciones (OIM-Misión Colombia), 2016; Ortiz-Guerrero, Cesar, et al. Trayectorias históricas y escenarios prospectivos de las reformas de tenencia colectiva de la tierra en áreas forestales comunitarias en Colombia. Vol. 233. CIFOR, 2017; y Calle Alzate, Laura. “Entre La Violencia, la colonización y la adjudicación de reservas.” Revista Colombiana de Antropología 53.1 (2017): 91-122.

3 Ver la serie de publicaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica que recogen los testimonios de las víctimas del conflicto colombiano en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes

4 Para el conocimiento global del proyecto ver: https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/Paginas/mision-para-la-transformacion-del-campo-colombiano.aspx

de habitantes. Y –aunque no lo dice la Misión– una parte importante de ellos tienen en su mayoría un vínculo directo con lo rural, como emigrantes o, de manera indirecta, a través de sus padres o abuelos venidos en una de las oleadas de migraciones campo-ciudad, causadas por la violencia y la pobreza rural, recurrentes desde la década de los años cuarenta en el siglo pasado.

También es significativo que, a pesar de la firma de los Acuerdos de Paz en 2016, entre el gobierno y la guerrilla más grande del país, las FARC-EP, los casi quince millones de colombianos que viven en áreas rurales continúan con graves problemas estructurales relacionados como la baja calidad de su alimentación, el déficit de salud, la vivienda precaria, la educación de baja calidad, la desigualdad extrema y la tenencia inequitativa de la tierra.

Sin embargo, las expectativas frente a este panorama social, económico y político complejo que afecta directamente el desarrollo del sector rural y, transversalmente, a la educación rural, es promisorio y se espera que cambie de manera sustancial en los próximos años con la implementación real de los Acuerdos de Paz en donde lo rural y lo educativo son pilares centrales. Sobre todo después de que la Corte Constitucional, por decisión unánime, aprobara el Acto Legislativo 02 del 2017, con el que protege por tres periodos presidenciales lo pactado con la guerrilla de las FARC-EP, independiente del matiz ideológico y de los intereses partidistas de los gobiernos venideros[5].

LA EDUCACIÓN EN LO RURAL

Es justo señalar que lo educativo con énfasis en lo rural es un tema recurrente para los distintos gobiernos desde la década de los años sesenta, pues luego de la llamada Violencia (1948-1957) se trató de responder con programas sociales que se adaptaban al efecto político del contexto internacional de "la guerra fría"; sobre todo, por la necesidad de contener la influencia de la Revolución Cubana, que ya era manifiesta con el nacimiento de movimientos guerrilleros de izquierda como las FARC, el ELN y, poco tiempo después, el EPL (Rojas, 2010). En ese marco se consideró que la baja escolaridad y la pobreza extrema en el campo repercutían de manera directa en el conflicto armado y, como consecuencia, habían forzado no solo la conformación de los grupos insurgentes, sino que forzaban la migración de millones de colombianos

5 Ver Acto Legislativo 02 de 2017 de la Corte Constitucional de Colombia: "Artículo 2. El presente Acto Legislativo deroga el artículo 4 del Acto Legislativo número 01 de 2016 y rige a partir de su promulgación hasta la finalización de los tres periodos presidenciales completos posteriores a la firma del Acuerdo Final". Consultado: 17.04.2018.
http://www.corteconstitucional.gov.co/comunicados/No.%2051%20comunicado%2011%20de%20octubre%20de%202017.pdf

del campo hacia las ciudades, en busca de mejores oportunidades de salud y vivienda. Es de resaltar que la población migrante, mucha de ella asentada en las periferias de las ciudades en difíciles condiciones de vivienda y servicios públicos, priorizó las oportunidades de educación para sus hijos, pues no querían que estos reprodujeran su propio analfabetismo y pobreza. En su imaginario, la ciudad representaba la posibilidad concreta de una promoción en la escala individual y social a través del estudio. Fue así como los ministros de educación, presionados por una base social urbana recién llegada de las zonas rurales, para cubrir el déficit de maestros, impulsaron proyectos educativos de formación docente en las áreas recién urbanizadas de las ciudades (Arizmendi Posada, 1969). Por ello, como manera de contención a la ya problemática migración, las autoridades educativas del país fueron conscientes de las necesidades educacionales de quienes seguían en el campo y por ello impulsaron programas masivos de enseñanza a nivel rural.

Dadas las limitaciones de la época, en infraestructura vial y comunicaciones, se promovió el fortalecimiento de las escuelas rurales ya existentes, lo mismo que se favoreció el trabajo de misiones y programas de formación educativa no presenciales. Entre estos, sobresalen las Escuelas Radiofónicas de Radio Sutatenza, de la Acción Cultural Popular, que con la iniciativa del padre José Joaquín Salcedo alfabetizaron a cientos de miles de habitantes rurales por más de cuarenta años[6].

Casi de manera simultánea se sumaron otras experiencias bajo las directrices o acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en las que muchos docentes rurales tomaron parte como simples informantes, cuyos resultados fueron diversos y abiertos al debate. Valga citar dos ejemplos: 1) Escuela Nueva o Escuela Unitaria Rural, de iniciativa privada, pero apoyado por instancias regionales y por organismos internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO, que con éxitos relativos en el auto-aprendizaje docente y en la formación crítica de los estudiantes no consideró las consecuencias de su desmesurada implantación en cientos de escuelas rurales[7]; 2) El Programa Educación Rural (PER) que implementó un tipo de educación personalizada con "modelos educativos flexibles", con el que se obtuvieron resultados positivos

6 Para la historia y el desarrollo de las escuelas radiofónicas: http://www.fundacionacpo.org/portfolio/escuelas-radiofonicas/

7 De ahí que se requiera prudencia en el exitismo de dicho modelo, pues como afirma Víctor Manuel Gómez (2010), investigador del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional: "la experiencia real de la mayoría de las "Escuelas Nuevas" en Colombia dista mucho del modelo formal y de los ideales esperados, y puede entonces constituir un modelo de educación rural de bajo costo pero también de baja calidad" (282). En 2016 se reporta que el programa de Escuela Nueva se desarrolla "en más de 73 municipios de Colombia, llegando así a más de 4.600 docentes y 78.000 estudiantes desde preescolar hasta octavo grado", en Redacción Educación. Escuela Nueva, el modelo de educación que rompe paradigmas. Diario El Espectador, Bogotá: 15 Nov. 2016. Consultado 14.04.2018. https://www.elespectador.com/noticias/educacion/escuela-nueva-el-modelo-de-educacion-rompe-paradigmas-articulo-665647

en "las tasas de aprobación y [en] disminuir las tasas de deserción y reprobación de las escuelas tratadas" (Rodríguez, Armenta, & Sánchez, 2007, pág. 20).

Por esa razón, aunque hay más experiencias que las citadas en las primeras décadas del siglo XXI, es necesario tener en cuenta que en el ámbito específico de la formación de maestros rurales existen todavía muchos interrogantes. Pues, además del costo económico y la flexibilidad de los currículos es preciso dar relevancia al momento histórico que vive Colombia por las posibilidades de transformar zonas rurales de guerra en zonas de paz, debido a la firma de la paz en 2016 y de los posibles acuerdos con el Ejército de Liberación Nacional y algunas disidencias de las FARC-EP –independiente del sesgo político del gobierno elegido en junio de 2018.

Y, en particular, por los beneficios que traerá la implementación de los acuerdos en las zonas rurales del país, lo que permitirá una transición entre una sociedad rural atrasada, con baja cobertura en servicios sociales, alta inequidad y desigualdad extrema, en donde las secuelas de la violencia del conflicto estructural y armado son muy marcadas, hacia una sociedad más igualitaria en la que la brecha campo-ciudad se reducirá al máximo y, así, su población tendrá opciones reales de mejora en su calidad de vida, incluidas las oportunidades laborales y educativas, y, sobre todo, para que pueda desarrollar sus expectativas de vida a plenitud en su entorno rural (Ramírez-Orozco, 2014).

Además, el acercamiento de los maestros rurales con su propia realidad implicaría la comprensión de algunas situaciones concretas, determinantes en la manera de abordar su trabajo pedagógico. No tanto en los contenidos curriculares, sino en las actitudes que transmite y en la visión negativa o debilitada que reproducen dentro del ámbito en el que se desenvuelve su labor educativa. Para ellos es importante, además de conocer su contexto, el poder determinar si lo que enseñan se circunscribe a parámetros educativos exógenos, de ciudad, casi todos implementados con las mejores intenciones, pero que apenas fueron consultados. Y, más bien, reconducir su accionar docente con miras a conocer las prioridades educativas relacionadas con su entorno y así proyectar programas propios ajustados a sus necesidades concretas.

Entender que lo rural es distinto y, por eso, es importante respetar la manera de enfrentar sus propios retos. El tiempo es uno de ellos, es decir, el maestro rural tiene que revalorar como positiva la manera histórica como lo rural "se mueve" de forma lenta frente a su naturaleza y su entorno social y, de esa manera, potenciar los logros que se alcanzan al hacer las cosas bajo las premisas de su propio "reloj biológico"; en contravía del significado social que los invita a copiar el tiempo vertiginoso de la ciudad como símbolo de desarrollo. De modo que es necesario que valoren "la lentitud"

de la mayoría de los tiempos rurales y la aprovechen al máximo como una posibilidad de trabajar con mayor profundidad los temas que llevan al aula.

En consecuencia, es válida la promoción de una pedagogía a la que se podría denominar como de la "conciencia del tiempo rural", que permita comprender que la desaceleración de lo rural cumple una misión ecológica fundamental para ayudar a detener, entre otros, la vida estresante o el cambio climático, pues como lo plantea el filósofo español Jorge Riechman:

> Causa angustia la escasez de tiempo para reaccionar adecuadamente a las consecuencias de nuestros propios actos: el decurso global del desarrollo tecno científico, y la marcha de la sociedad industrial, se asemejan cada vez más a la carrera suicida de un vehículo fuera de control (2011, pág. 69).

Y, por lo tanto, la introducción desde la escuela de dinámicas sociales que valoren la atención en lo que se está haciendo. En particular, en los procesos que exigen la conversión de la información en conocimiento propio y en los que se requiere el uso sereno y pausado de operaciones mentales indispensables.

En otras palabras, una pedagogía consciente de que los resultados se logran porque se ha invertido como insumo de valor, además de las materias primas y la fuerza de trabajo humana, una "conciencia temporal" que invita a la reflexión y al pensar creativo. Opción opuesta a la trasmisión de saberes a los que no se les aporta ninguna reflexión, los que se memorizan y repiten sin ninguna contextualización o aporte crítico.

LO QUE HAY QUE ENSEÑAR EN LO RURAL

Lo educativo como factor principal para el alcance de logros sustanciales en la transformación educativa pensada desde la ruralidad exige un cambio muchas veces mental y, por lo tanto, experimental; no solo de las prácticas docentes, sino de algo igual de importante: la actitud docente. Por lo tanto, cada docente tendrá que conocer su propio perfil y discutirlo con sus colegas para después preguntarse en colectivo ¿qué debe saber un docente rural? Y, en consecuencia, saber qué es lo que debe enseñar en su contexto específico, pero también cómo hacerlo.

En ese orden, antes de que el docente rural entre a su aula de trabajo, es oportuno que tome conciencia de su propia formación. Aceptar, por ejemplo, que la que recibió –salvo contadas excepciones– se dio desde una perspectiva que tenía como objetivo la igualación de lo rural con los referentes urbanos. De ahí la importancia de reconsiderar de manera crítica su formación sobre "lo que sabe", que pudiera "ser

inútil" en su contexto, para abrirse a "lo que no sabe" y aprender más sobre el entorno social en el que está inmerso.

Evitar que la habitual idealización de lo urbano lleve al docente rural a padecer la dicotomía de vivir en su escuela una crisis entre lo premoderno y lo moderno. Entre los referentes urbanos, la ciudad como sinónimo de oportunidades –una realidad que es introducida por la televisión o el internet–, y un ámbito rural sinónimo de falta de oportunidades, sin posibilidades transformadoras.

Claro que, para lograrlo, en ningún momento necesita desconocer las ventajas relativas de lo urbano; en particular, el acceso a los servicios básicos, la oferta cultural y las oportunidades de trabajo y de avanzar en lo educativo, sino de asumir lo bueno de lo rural, que es mucho, y buscar en la reflexión colectiva con los estudiantes las posibilidades de transformación de lo que no está bien.

En consecuencia, el docente rural en todos los niveles, más que negar los saberes "urbanizados", lo que tiene que hacer es aceptar ese legado como un insumo que le sirva para contrastar con el medio rural en donde desarrolla su labor y cambiarles la perspectiva para "ruralizarlos": sumarles su mirada. Aunque para alcanzar ese cambio es muy importante reflexionar sobre la manera en que los docentes y los estudiantes rurales se perciben a sí mismos. Un ejercicio que desde lo rural permitiría la construcción de una historicidad propia a partir de un "tiempo de reflexión" sobre su quehacer, pero en especial sobre el sentido de su vida. Algo que facilita el abordaje de lo que significa la ruralidad como un indicador de desarrollo personal y colectivo.

Y, de esa manera, cuestionar que hoy los referentes educativos pensados para el campo se dan desde lo urbano. Inclusive, no es exagerado decir que se los llevan en papel de regalo[8].

En esencia, los proyectos son nuevas versiones de otros proyectos aplicados "con éxito" en áreas rurales de países similares, los que luego son aprovechados por los gobiernos de manera demagógica y que, casi siempre, al corto plazo se quedan sin recursos[9].

8 Sin ánimo de caricaturizar, es necesario resaltar que, casi siempre, la presentación de los planes o proyectos para la educación rural van acompañados de un evento social con invitados especiales. Entre ellos, las autoridades locales y militares, algunos embajadores de los países aportantes y, en la fila de atrás, los expertos que los escribieron y no resisten el calor inclemente.

9 Un ejemplo de ello son los proyectos del BM para Colombia relacionados con la educación rural que fueron presentados en diferentes actos públicos, pero que al final de cuentas se quedaron sin los recursos prometidos. En declaraciones al diario Revista Semana, el 15 de febrero de 2018, el director de Edupaz, una organización de apoyo al programa Plan Especial de Educación Rural PEER, Óscar Sánchez insinuó al periodista que: "el proyecto tiene un costo anual de más de cinco billones de pesos, un dinero que, según él, no existe". Ver: www.semana.com/educacion/articulo/educacion-rural-en-colombia/557157. Así mismo, véase entre otros: Colombia: Proyecto de educación rural (APL,

Por ello es importante reconocer que en su mayoría son programas trasplantados y en ellos no tienen ninguna injerencia la opinión cualificada de los beneficiarios locales.

Pues, en su mayoría salen de oficinas ministeriales o entidades internacionales manejadas por expertos que muchas veces no se han tomado la molestia de conocer las zonas y las personas en las que se desarrollarán esos proyectos. Lo anterior no significa desconocer esos apoyos, lo que se pide es que se tenga en cuenta que el docente rural también debe aportar desde su experiencia para mostrar su conocimiento y lograr mayor efectividad en los resultados.

Por lo que es válida la opinión de Polan Lacki, experto brasileño en desarrollo agropecuario, quien en una entrevista a un medio de información colombiano culpa de la pobreza rural a diversos factores, entre los que destaca la manera como se desarrolla la educación rural.

Por eso asevera que:

> La culpa la tienen los inadecuados sistemas de educación rural. El material de estudio de las escuelas rurales es el mismo que se usa en las escuelas urbanas y no tienen ningún contenido de interés real para la vida y el trabajo en el campo (Lacki, 2014).

Además, agrega el experto, "las escuelas fundamentales rurales serían mucho más útiles si, antes de enseñar la historia de Europa o la geografía de Asia, enseñasen a sus alumnos la historia y la geografía de sus comunidades" (Lacki, 2014), todo con el fin de dar un toque de realidad cercana a los currículos y facilitar a los estudiantes la comprensión y dominio indispensables sobre su ámbito. Aunque, para evitar equívocos, hay que agregar que no se trata de desconocer la importancia de las referencias a situaciones o estudios globales, lo que se crítica es la prevalencia desmesurada de lo que se estudia en relación al exterior y la poca importancia que se otorga a lo local.

Otra urgencia simultánea a lo anterior, y no menos importante para el docente rural, es la reflexión y el debate sobre "la exclusión de lo rural" y del ciudadano que habita en lo rural. Salvo excepciones, el profesor rural se siente frustrado por su propio desarrollo. Su autoestima es baja y con el tiempo llega a la autoexclusión de oportunidades o de cambios sustanciales, tanto en lo personal como en su labor docente. Vive en la angustia constante de la exclusión.

---

etapa 2).
http://projects.bancomundial.org/P082908/colombia-rural-education-project-apl-phase-ii?lang=es
; MEN – BM y BIRF, Proyecto de Educación Rural – (PER I y II)
https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-178239.html

Para avanzar en la reflexión, es necesario comprender los factores propios de una sociedad desigual que se manifiesta imponiendo obstáculos a los campesinos, algunos físicos, como: "usted no entra", "no pase", "esto no es para usted", "fuera de aquí". Pero también de otros de índole mental, de autoexclusión, como: "ustedes son brutos", "esto es para familias de bien", "los de la capital son más inteligentes, por eso…" y un largo etcétera. Mecanismos casi siempre sutiles que logran con el tiempo su naturalización.

Superar tales factores no es una tarea fácil por la manera en que muchas veces se confunde la autoexclusión con la prudencia o por la sobreestimación de todo lo que llega "desde la capital". No obstante, el docente rural al conocer el funcionamiento de estos mecanismos sabrá como no reproducirlos con sus estudiantes y, más bien, le servirá para descifrar que la exclusión es impuesta de manera sistémica desde la educación y, en consecuencia, habrá que enfrentarla de manera colectiva entendiendo que la autoexclusión se puede superar con subir la autoestima de todo el grupo de estudiantes rurales, desde el primer día de clases y en todos los niveles.

Por eso, su trabajo en el aula será para cuestionar frases del tipo: "yo soy bruto", "¿para qué estudiar? Si yo solo necesito echar azadón", "yo no estudio, eso es para los inteligentes", "eso no es para mí", "no lo merezco", "eso es para los de Bogotá", "mejor me meto al monte", "eso es para los ricos", que se vuelven cotidianas y toman fuerza como mecanismos de convivencia callada, de aceptación del orden de cosas establecido.

Otro factor que se deja al margen, pero es principal, es la necesidad urgente de implementar en el sector rural la formación ciudadana de los docentes. Entendida no como un curso de educación cívica, sino como un curso de formación política. Pues es evidente que para el empoderamiento del ciudadano docente rural, en el contexto de la construcción de una sociedad en paz y con justicia social, es indispensable que se convierta en un sujeto político que ejerza de manera abierta su ciudadanía política.

En particular porque en el contexto colombiano una gran tragedia es que las habitantes rurales no han tenido una vida histórica sino simplemente anecdótica. Por eso el duelo de las víctimas rurales queda encerrado en el corazón de sus familias, porque en el resto del país no hay conciencia de que con ellos se perdió el testimonio de sus vidas; es como si nunca hubieran existido. Eso quiere decir que han estado siempre fuera de la historia porque han sido otros los que han decidido sobre sus vidas y también sobre sus muertes.

Y así, para "que lo rural entre a la historia" se necesita la transformación de la conciencia de cada docente, para que este asuma la responsabilidad política de decidir no solo so-

bre su propio destino, sino para que logre transmitir a los estudiantes, con su ejemplo, la necesidad de que todos comprendan la importancia trabajar por un destino colectivo. Y así, el sujeto político rural, ya no individual, sino colectivo asumirá un cambio histórico del campo, por ejemplo, para sacar la violencia y el miedo del campo.

Un aspecto medular en los procesos de formación docente es que desde las escuelas y colegios rurales se tiene que valorar el tiempo rural y, para ello, es importante contener la presión para que lo rural reproduzca de manera vertiginosa e irracional el modo de vida urbano. En particular, porque en lo rural se habla de la ciudad como la panacea, sin considerar que es un medio en el que las condiciones de vida de una parte considerable de su población son difíciles, pues sufren los efectos de la vivienda precaria, la mala calidad del transporte, los servicios básicos exiguos, el estrés por aglomeraciones, la falta de empleo y la contaminación incontrolada.

Muy por el contrario, sin idealizarlo, uno de los aportes de lo rural para el mundo urbano actual es el mantenimiento de los "tiempos del campo", en donde la lentitud en los procesos, vista de manera positiva, sirve para que la producción se desarrolle de manera calmada pero eficiente, con el mayor respeto a las necesidades reales de su población. En ese caso, es importante tener en cuenta la construcción de una historicidad auténtica que parta del principio de Heidegger sobre el valor del tiempo propio, referido por Byung-Chul Han, al afirmar que: "Aquel que existe en forma propia siempre dispone de tiempo. Siempre tiene tiempo porque él mismo es tiempo. No pierde el tiempo. […] La falta de tiempo, en cambio, es un síntoma de la existencia impropia" (Han, 2016, pág. 97). De manera que para la atribución de sentido al ritmo pausado y eficaz en lo rural es indispensable que se "apropie" de su entorno temporal y lo reproduzca en la su dinámica social y, en particular, dentro del ambiente educativo.

Además, el mito de que la lentitud es improductiva o un factor de atraso lo desmiente una experiencia mundial exitosa: la de convertir núcleos poblacionales en lugares lentos, casi todos rurales o semirurales, menores a 50 mil habitantes. La mayoría en países de alto desarrollo económico e integrados en la red *Slow cities*.[10] Lugares entendidos como aquellos espacios en los que es importante promover una política ambiental para producir y consumir de preferencia productos orgánicos e incentivar el trabajo y las actividades comunitarias.[11]

---

10 Ver: http://www.cittaslow.org

11 Esta propuesta gana cada día más adeptos en el mundo y "El punto de partida de las "Ciudades lentas" fue el movimiento Slow Food puesto en marcha en el año 1986 por Carlo Petrini, con el objetivo de luchar contra la uniformización de los gustos y la mala calidad de la comida rápida. La iniciativa sirvió para desacelerar el ritmo de vida instalado en los núcleos urbanos, y fue con este ideario en el año 1999 cuando Bra y otros tres pueblos italianos (Orvieto, Positano y Greve in Chianti), pusieron en marcha el Cittaslow, cansados de la pérdida paulatina de calidad de vida de sus ciudadanos, del deterioro de su entorno, del desmoronamiento de su patrimonio artístico, y de la

Un hecho a resaltar es que, en el ámbito educativo, la misma iniciativa se trasformó en un movimiento que promueve la educación lenta, como una manera de racionalizar los tiempos de la educación dentro y fuera del aula con el fin de alcanzar resultados más eficaces a los exigidos, por ejemplo, por las pruebas de medición internacional centradas en la cantidad y la superficialidad, pero alejadas de la satisfacción del aprendizaje. Una educación alternativa centrada en la utilidad para la vida y en la formación de personas solidarias y buenas. Como bien aclara uno de sus principales propulsores, Carl Honoré:

> Cuando reducimos la velocidad, somos capaces de sentir con mayor claridad. Y si sientes más, piensas y te angustias menos […] La paradoja de ir más despacio es que te vuelves mucho más productivo. El cerebro humano sólo puede concentrarse adecuadamente en una cosa cada vez. Intentar hacer varias, al mismo tiempo, es ineficiente e improductivo (Freire, 2010).

Algo que, de volverse práctica educativa, serviría para evitar las exigencias de un sistema basado en resultados rápidos, cumplimiento estricto de los currículos y alejamiento del contexto. En el que lo importante no es aprender sino entregar la tarea y obtener una calificación. Y donde no importa si realmente se aprendió y si el saber adquirido tendrá una utilidad asociada con la realidad cercana. Además, la experiencia en ciudades pequeñas de países como Noruega y Suecia (equivalentes por población y extensión a un pueblo rural colombiano) muestra que el tiempo lento que se introdujo en el proceso educativo se ajustó de manera mucho mejor al tiempo rural que a los tiempos rápidos de la ciudad[12].

Además, porque la educación lenta proporciona una serie de ventajas al ajustar sus ritmos más lentos a una educación que se acomode a esa manera casi natural de entender el paso de los minutos. Joan Domènech, quien escribió un *Elogio de la educación lenta*, señala que:

> Partimos de la idea de ralentizar los ritmos escolares con el fin de adecuar su secuenciación a la persona –a cada persona– y a los aprendizajes que debe realizar. No se trata de favorecer la inoperancia o el laissez faire, sino más bien de desarrollar una educación de la

pérdida de su identidad culinaria. Estas ciudades de menos de 50 mil habitantes decidieron agruparse y firmaron un documento para convertirse en refugios de la aceleración de la vida urbana y del frenesí del mundo moderno. En la actualidad, el movimiento Slow City, Cittaslow o Ciudades Lentas está presente en ciudades repartidas por todo el mundo, entre ellas: Alemania, Francia, Gran Bretaña, España, Finlandia, Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Turquía, China, Canadá y Estados Unidos" (Martín, 2013).

12 Véase por ejemplo: El movimiento «Ciudades Lentas» promueve la desaceleración de la vida urbana: https://www.tendencias21.net/El-movimiento-Ciudades-Lentas-promueve-la-desaceleracion-de-la-vida-urbana_a26677.html y "La televisión lenta, todo un éxito en Noruega" https://hemisferioboreal.com/2016/04/26/la-television-lenta-todo-un-exito-en-noruega/

> máxima exigencia, tanto individual como colectiva, que, a la vez, respete ritmos personalizados y procesos singulares (2009).

Todo esto en un marco que no desconoce los aportes tecnológicos y los progresos globales, sino que más bien los impulsa en una dirección contraria, en la que lo más importante será el uso satisfactorio del tiempo para que cada fase de un proceso se cumpla y en donde los resultados negativos no se justifiquen por la falta de tiempo. Es decir, reivindicar los tiempos necesarios para cada acción sea un avance cualitativo que repercutirá en una sociedad en el que las cosas "se harán bien", con el tiempo indispensable.

En el caso concreto de lo educativo, y en el caso particular de la Colombia rural, sería el ámbito propicio para una experimentación viable de la ralentización de los procesos y de la valoración del tiempo utilizado. En parte, porque es en la educación en donde con mayor eficacia se puede impulsar un ejercicio consciente y justificado de la importancia de detener el estrés de lo cotidiano. Sobre todo, como señala Domènech:

> Debido a su naturaleza la educación es una actividad lenta. Los procesos educativos son lentos para que los aprendizajes formen parte de un recorrido que pasa por una multitud de estadios y momentos. Aprendizajes diversos, como aprender a leer y a escribir, aprender un oficio o aprender a relacionarse con el resto de la humanidad… son ejemplos de los conocimientos diversos que hacemos a lo largo de la vida y que precisan de estos periodos prolongados para consolidarse y, de esta manera, profundizar en ellos (Domènech, 2009, pág. 13).

En el campo mental, con la introducción de la ralentización de los procesos educativos, se beneficiarán los docentes y los estudiantes en la medida que sus vínculos serán menos tensos, pues contarán con más tiempo para los diálogos y con mayor reflexión sobre las asignaturas y materiales utilizados. Por supuesto que en las primeras fases de su aplicación aparecerán las dificultades propias de toda transformación. La impaciencia y la mirada sesgada de quienes opinan que "no se avanza" estarán de por medio. Sin embargo, en la medida en la que se cumplan por parte del docente y del centro educativo los objetivos esenciales de la educación lenta, ampliado a la vinculación de las familias, habrá mayor comprensión y apoyo a esta iniciativa.

En ese orden la experiencia del seguimiento de prácticas que ralentizan la educación en todos sus niveles sirvió para establecer algunos principios que fueron resumidos por el filósofo y docente español Joan Domènech, al plantear que dentro del sistema de la educación lenta son importantes para su comprensión y el impulso de prácticas, entre otras, las siguientes condiciones: que se reconozca que "la educación, *per se*,

es una actividad lenta", en la que "cada persona necesita un tiempo específico para aprender" y, por esa razón, la educación necesita un tiempo no medible, una especie de "sin tiempo". Por lo tanto, "las actividades educativas tienen que definir el tiempo necesario para ser realizadas, y no al revés" y, en ese caso, "el tiempo de los docentes se tiene que redefinir" (Domènech, 2009). Además, destaca este educador que la introducción del referente tiempo, como un factor principal, es innovador en el campo pedagógico en la medida que cambia las lógicas de producción de conocimiento.

De ahí la importancia de promover entre los maestros rurales la conformación de redes de educación lenta con el fin de fomentar acciones autotélicas, entendidas en palabras de Jorge Reichmann como: "aquellas actividades cuya finalidad está autocontenida, que no apuntan más allá de sí mismas, que no son apreciadas instrumentalmente sino valiosas en sí mismas, y que por tanto proporcionan goces y satisfacciones intrínsecas" (2011, pág. 119). Es decir, introducir prácticas consientes en las que los estudiantes adquieran plena conciencia de que el acto educativo es un placer en sí mismo y su esencia radica no solo en su utilidad futura, sino en la realización plena de un momento significativo de su vida.

CONSIDERACIONES FINALES

Según lo expuesto, es urgente introducir en el ámbito educativo rural cambios sustanciales en varios aspectos. El primero de ellos es fortalecer la autoestima docente en el sector rural con la intención de generar una actitud docente a partir del compromiso de convertirse en sujetos históricos capaces de motivar, con el ejemplo, a sus estudiantes. Para ello es indispensable que se promuevan cursos de formación docente en competencias ciudadanas, con particular énfasis en la formación política. Tarea con la que se lograría la valoración real de su propia realidad y la de sus habitantes, junto a la adquisición progresiva de un sentido histórico de lo rural. Y, en consecuencia, de la posibilidad de ser partícipes de su propio destino y de la entrada objetiva de su entorno, en plan de iguales, al desarrollo integral del país.

En especial porque esta situación facilitaría que la educación rural cumpla un papel fundamental dentro de las transformaciones, no solo de acceso y mejor calidad, sino en el cambio de significaciones sociales que reproducen la baja autoestima y, por consiguiente, la automarginación que evita la dignificación de la vida rural. Algo que se da por el desconocimiento que tienen los propios docentes del valor real de su historia, circunstancia que impide una verdadera estimación de los saberes propios que se adaptan de manera armónica a la realidad concreta de su ruralidad.

En ese orden, son urgentes campañas educativas en las comunidades rurales, en especial entre los más jóvenes y niños, para que suban su autoestima y su noción de ruralidad, apropiándose de esa manera de un orgullo sano que les permita desarrollar procesos conscientes de desmarginalización.

Además, porque es necesario que los docentes rurales tengan en cuenta la introducción de nuevas estrategias educativas que cambien su visión negativa, pero no como una simple retórica, sino para que, de manera concreta y efectiva, ayuden a transformar las significaciones sociales negativas sobre lo rural. Porque, eso es bueno plantearlo, en el siglo XXI en los países de más alto desarrollo humano, los espacios rurales están siendo recuperados por cientos de jóvenes como una alternativa viable y concreta, con poco de idealismo, como una forma de vida que integra calidad y dignidad de vida, y de paso supera los problemas de envejecimiento poblacional; despoblamiento de zonas rurales por la migración irracional e incontrolada hacia las ciudades[13].

De ahí que los maestros rurales tengan que valorar, como una ventaja para la implementación de la educación lenta, el hecho de habitar en "ambientes ideales" en los que predomina una condición histórica asociada a las actividades realizadas con lentitud[14]. Sin embargo, para lograrlo es necesario desarrollar una concientización que valorice de forma positiva la lentitud, sobre todo, porque hay una marcada asociación de lo lento como sinónimo de pereza, desidia, falta de interés, incompetencia o de poca atención (Editorial Graó, 2010). Aquí es muy importante diferenciar lentitud de paralización (no hacer nada). Muy por el contrario, la lentitud o mejor la ralentización es una acción que atribuye sentido a la experiencia y en donde no basta con el simple pasar del tiempo.

En otras palabras, no es una vivencia, en términos aristotélicos (Ética nicomaquea) es similar al ocio [*sklolé*], entendido como el "parar o cesar de hacer algo después de trabajar". Y donde la felicidad la genera la mera contemplación (Aristóteles, 1985, pág. 396). Es más una vivencia que se convierte en experiencia, en donde el tiempo se llena de sentido. Al decir del filósofo coreano Byung-Chul Han: "La experiencia comprende un espacio temporal más amplio. Tiene una intensidad temporal, a diferencia de la vivencia (*Erlebnis*), que es puntual y pobre en temporalidad" (Han, 2016, pág. 19). Es decir, no es un dejar de hacer sino hacer con sentido.

13 Un ejemplo de políticas relacionadas con el repoblamiento rural lo tiene Japón, en donde los incentivos a los más jóvenes para que habiten zonas que se han despoblado debido a la migración hacia las ciudades grandes es cada día más frecuente (Craviotto, 2017).

14 Inclusive, Colombia es un lugar privilegiado para desarrollar las directrices de las ciudades lentas y, por consiguiente, de la implementación de programas de educación lenta, al cumplir las exigencias poblacionales de menos de 50 mil habitantes para desarrollar este tipo de programas, pues según el DANE, en 2017, en Colombia había 1.013 de 1123 poblaciones con menos de 50.000 habitantes (Dinero, 2016).

Para ello es necesario promover prácticas que introduzcan la ralentización consciente de procesos cotidianos dentro de la escuela, en el tiempo libre y en las rutinas hogareñas. Así mismo, las dinámicas de las relaciones sociales se tendrán que acomodar de manera sistemática a la desaceleración de los momentos de diálogo. Esto es, escucharse entre las partes y dejar tiempos de silencio suficientes para la reflexión.

Y, también, un componente fundamental en el proceso es la introducción de una noción autotélica para la vida, de manera que se valore la importancia de vivir cada momento con la mayor intensidad y, "sin salirse de él", se logre plena conciencia de su poder de satisfacción. La actualización del hedonismo, no para enajenarse de la realidad, sino todo lo contrario: para asumir la fuerza de la realidad. Más bien, tendrá que cuestionarse el papel de la velocidad como fuerza de alienación. No reflexionar el momento y no disfrutarlo, no "detener el tiempo", es un factor que induce a la alienación. Admitir que el tiempo dedicado a la reflexión lenta implica una negación a la explotación proveniente de la posesión del tiempo propio por parte de otros.

En cuanto a la propuesta de la introducción de un sistema de educación lenta en el contexto colombiano se sugiere, con grandes posibilidades de éxito, la sincronización entre la lentitud propia de lo rural y una pedagogía que respete los tiempos necesarios del aprendizaje, al tener en cuenta el tiempo necesario para que una exigencia educativa sea trasmitida, asimilada y reflexionada a la velocidad real que necesite cada estudiante y, también es indispensable el propio maestro rural. Así como la ruralidad es lenta, los niños en general también son lentos y realizan cada actividad con la máxima concentración. Sin embargo, la escuela con la rigidez de sus horarios los acelera y los va preparando para la desconcentración y al saber irracional, sin reflexión. También los obliga a saltar de una actividad a otra muy distinta y, casi siempre, sin ninguna continuidad lógica.

Más bien, la idea es que al acotar más las actividades y los objetivos de trabajo en el aula se alcanzará mayor profundidad. Sobre todo, si se siguen ritmos de aprendizajes personalizados en los que se ralentizan las actividades educativas diarias, con el fin de darles el tiempo que ellas exijan, no un tiempo forzado a un programa. Bajo el principio de "el tiempo justo para cada actividad y el tiempo justo para cada individuo" (Doménech, 2012); de esa manera, los logros serán cualificados y habrá una atribución de sentido a la experiencia de lo que se aprende. También hay que decir que, con la introducción de prácticas de educación lenta, se desarrollan las capacidades de autogestión, al posibilitar una reflexión sobre el hacer propio. Por ende, lograr como objetivo que se introduzcan más preguntas y, por supuesto, más respuestas propias en el ambiente educativo rural.

Es decir, enseñar lento para aprender lento no solo para compaginar los tiempos individuales de enseñanza y aprendizaje con los tiempos lentos del entorno rural, sino algo crucial: para que se logre un aprendizaje profundo que pase de la simple memorización al uso sistemático de las operaciones cognitivas. Así mismo, el proceso implica la liberación de un tiempo robado por la escuela tradicional empeñada en "secuestrar" el tiempo de los estudiantes, en cumplir con un currículo cerrado y, casi siempre exógeno, "sin salirse del tema", lo que desconoce las verdaderas necesidades e intereses de los estudiantes.

En un plano más individual, para lograr mejores resultados, los maestros rurales tendrán que conocerse mejor y reivindicar las ventajas comparativas que tienen frente al medio urbano, en cuanto a los ritmos lentos de vida y las posibilidades de asumir de manera colectiva una misión reflexiva necesaria en tiempos de crisis política, social, económica y, sobre todo, ética. Por ello, tienen que estimar como positiva la lentitud asociada a los entornos rurales y a la forma como intervienen en la conservación de la naturaleza, por ejemplo, de la soberanía alimentaria. Igualmente, de las posibilidades de sacar la violencia pasional infundada por el atraso político y transformarla en una paz pensada, producto del desarrollo lento y consciente de los procesos educativos, que reflexione sobre la tragedia que han padecido por décadas enteras.

Por lo demás, esta noción se puede asumir como un valor cultural positivo contra hegemónico de la prisa. Lo que facilitaría que la mayoría de procesos rurales se realicen con mayor precisión y eficiencia, algo que se evidencia, por ejemplo, con el respeto a los tiempos indispensables para generar un producto pensado y elaborado con calidad. Algo que se evidencia, solo para citar algunos ejemplos, en las ventajas comprobadas que tiene la lentitud en la conservación del ambiente, en la producción agrícola y en la cría de animales.

En resumen, los maestros rurales tienen que ser los primeros llamados en reconocer que el uso del tiempo rural es diferente al de las ciudades (Esquirol, 2009, pág. 67) y entender que lo vertiginoso se introduce de manera agresiva en la rutina rural para fragmentar un tiempo que allí es continuó, sucesivo y, muchas veces, cíclico. En ese caso, es válida la referencia a Gianfranco Zavalloni, propulsor de la "educación lenta", de origen rural, quien afirma que:

> Perder tiempo es un auténtico pecado capital en un sistema social centrado en el beneficio a cualquier coste, está relacionado, en cambio, con una sociedad basada en los ritmos cíclicos, en un estilo unido a la naturaleza, al trabajo que desarrolla el hombre para producir su sustento. La idea de "perder tiempo", de esperar pacientemente que un ciclo se cumpla, es característica del trabajo campesino, de la tierra y el campo (2010, pág. 11).

En ese orden, la experiencia vital de manejo inteligente del tiempo rural es de suma utilidad en el debate no solo al interior de las escuelas y sus prácticas, sino en su entorno social para replantear el papel que juega el uso del tiempo tiene en la población durante sus actividades cotidianas. Además, porque no es justo que, en la llegada de la tercera década del siglo XXI, respecto a la recuperación de sus ritmos de vida más acordes con el carácter humanista, no se priorice la necesidad de racionalizar los tiempos y sus alcances con el trato a la naturaleza y, así, detener el desbocamiento global hacia la catástrofe de un consumo irracional de las reservas naturales energéticas, pero también de las reservas éticas de planeta.

REFERENCIAS

Alonso, L. 2000. "¿Cuál es el nivel o dificultad de la enseñanza que se está exigiendo en la aplicación del nuevo sistema educativo?" Educar (26), pp. 53-74.

Aristóteles. 1985. Ética nicomaquea o Ética eudemia. Editorial Gredos, S. A. España.

Arizmendi, O. 1969. La transformación educativa nacional. Vol. 1. Memoria ministro de educación nacional al Congreso Nacional (1968-1969). MEN / Instituto Caro y Cuervo. Colombia.

Craviotto, M. 2017. El Japón rural se lanza desesperadamente a la caza de jóvenes. Obtenido de: [https://www.efeverde.com/noticias/japon-rural-se-lanza-desesperadamente-la-caza-jovenes/]. Consultado en mayo de 2018.

DANE. 2017. Estimación y proyección de población nacional, departamental y municipal total por área 1985-2020. Obtenido de: [www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion: www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion]. Consultado en mayo de 2018.

De Zubiria, J. 2015. "El impacto de la guerra en la cultura y la educación". Obtenido de: [https://www.semana.com/educacion/articulo/el-impacto-de-la-guerra-en-la-cultura-la-educacion/429936-3]. Consultado en mayo de 2018.Dinero. 2016. El Censo 2017 mostrará la nueva Colombia. Obtenido de: [https://www.dinero.com/edicion-impresa/pais/articulo/el-censo-2017-arrojara-nuevas-cifras-sobre-la-poblacion-colombiana-despues-de-12-anos/221006]. Consultado en marzo de 2018.

Domènech, J. 2009. Elogio de la educación lenta. Editorial GRAÓ. España.

___________. 2012. "La educación lenta". Cuadernos de pedagogía (419), pp. 59-61.
Editorial Graó. 2010. Blog de Educación lenta. Obtenido de: [http://educacion-lenta.blogspot.com/]. Consultado en mayo de 2018.
Esquirol, J. M. 2009. El respirar de los días: una reflexión filosófica sobre el tiempo y la vida. Paídos. España.
Freire, H. 2010. "Carl Honoré, el tiempo de ser niño". 46 Cuadernos de Pedagogía Monográfico (407), pp. 46-50.
Han, B. C. 2016. El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse. Herder Editorial S.L. España.
Lacki, P. 2014. "La educación es la panacea para lograr el desarrollo rural". Obtenido de: [http://www.portafolio.co/economia/finanzas/educacion-panacea-lograr-desarrollo-rural-53542].
Martín, R. 2013. Microtendencias. Obtenido de: [https://www.tendencias21.net/El-movimiento-Ciudades-Lentas-promueve-la-desaceleracion-de-la-vida-urbana_a26677.html].
Ramírez-Orozco, M. 2014. "Educación para el posconflicto". En, Camacho, C. A. (ed.). Cuadernos de seminario 1. Sociedad y Educación: una mirada actual. Ediciones Unisalle. Colombia, pp. 27-42.
Ramírez-Orozco, M. 2016. La paz sin engaños. Estrategias de solución para el conflicto colombiano. Ediciones Unisalle. Colombia.
Riechmann, J. 2011. Tiempo para la vida. La crisis ecológica en su dimensión temporal. Taller de Edición Rocca S.A. Colombia.
Rodríguez, C., A. Armenta & F. Sánchez. 2007. "Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia". Documento CEDE 2007-13 (34).
Rojas, M. 2010. "La alianza para el progreso de Colombia". Análisis Político (70), pp. 91-124.
Zavalloni, G. 2010. "Por una pedagogía del caracol". Aula de Innovación Educativa (193-194), pp. 23-26.
_________ 2010. "Por una pedagogía del caracol". Aula de Infantil (10-14).

Capítulo 10

EL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE Y SUS POLÍTICAS DE FORMACIÓN EN ALFABETIZACIÓN INICIAL EN ARGENTINA: CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO ACTUAL Y VÍNCULOS CON LA FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Por: Mariana Frechtel[1]

RESUMEN

El texto se propone recuperar las características que tuvo la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en Argentina en el 2007, en el marco de importantes cambios introducidos en las políticas educativas a nivel nacional. Para ello, se recuperarán las características generales de las políticas públicas en las que se inscribe la creación de un instituto destinado a la formación docente y cómo se articula con un entramado de políticas impulsadas por "gobiernos de nuevo signo" (Moreira, Raus y Gómez Leyton, 2008) a nivel regional.

Las políticas vinculadas al sistema formador en Argentina, en las que focalizará este trabajo, se inscriben en un sistema de carácter federal, que al momento de su imple-

1 Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente becaria doctoral en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el marco del proyecto UBACyT "La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación" y docente en la Cátedra de Didáctica General para los Profesorados de la misma Facultad.

mentación se encontraba desarticulado por las políticas neoliberales de la década de los noventa. A lo largo del artículo se realizará un recorrido por programas y políticas destinadas tanto a la formación docente inicial como a la continua, específicamente en lo que refiere al campo de la alfabetización inicial, impulsada por el Instituto Nacional de Formación Docente y destinada a distintos actores del sistema educativo.

Palabras clave: formación docente, políticas educativas, alfabetización inicial, ley de educación.

ABSTRACT

The text proposes to recover the characteristics that the creation of the National Institute of Teacher Training in Argentina had in 2007, within the framework of important changes introduced in the national education policies. For this, the general characteristics of public policies in which the creation of an institute for teacher training and how it is articulated with a network of policies promoted by "governments of new sign" (Moreira, Raus and Gómez) Leyton, 2008) at the regional level.

The policies linked to the training system in Argentina, in which this work will focus, are part of a federal system, which at the time of its implementation was disjointed by the neo-liberal policies of the 1990s. Throughout the article, there will be a tour of programs and policies aimed at both initial and continuing teacher training, specifically in regard to the field of initial literacy, promoted by the National Institute of Teacher Training and aimed at different actors of the education system.

Keywords: teacher training, educational policies, initial literacy, education law.

RESUMO

O texto propõe recuperar as características que a criação do Instituto Nacional de Formação de Professores na Argentina teve em 2007, no marco de importantes mudanças introduzidas nas políticas nacionais de educação. Para isso, as características gerais das políticas públicas nas quais a criação de um instituto de formação de professores e como se articula com uma rede de políticas promovidas pelos "governos de novo signo" (Moreira, Raus e Gómez) Leyton, 2008) em nível regional.

As políticas vinculadas ao sistema de treinamento na Argentina, nas quais este trabalho se concentrará, fazem parte de um sistema federal que, no momento de sua implementação, era desarticulado pelas políticas neoliberais da década de 1990. Ao longo do artigo, haverá um tour de programas e políticas voltadas à formação inicial

e continuada de professores, especificamente no campo da alfabetização inicial, promovida pelo Instituto Nacional de Formação de Professores e voltada para diferentes atores do sistema educacional.

Palavras chave: formação de professores, políticas educacionais, alfabetização inicial, direito da educação.

INTRODUCCIÓN

El siguiente texto se deriva del proyecto de investigación de doctorado con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, titulado "La construcción de posiciones docentes en el marco de políticas educativas en materia de alfabetización inicial: sentidos y disputas en el campo pedagógico". Su principal objetivo es reconstruir los sentidos que se configuran en torno al trabajo docente y las posiciones que estos asumen, en el marco de la implementación de políticas públicas en materia de alfabetización inicial en la última década.

En el capítulo se recuperan los primeros avances de la investigación mencionada y las problemáticas y tensiones en torno a la formación docente en América Latina y el Caribe que fueron eje de discusión y debate en la "Escuela Internacional de Posgrado en Educación. Tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensamiento crítico", organizada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en la Universidad de La Salle, en la ciudad de Bogotá, Colombia, en el mes de mayo de 2018. Así, el capítulo da cuenta de algunas características que tuvo la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en Argentina en el 2007 como una política destinada a articular un sistema de formación docente de carácter federal que había sido desmembrado por las políticas neoliberales implementadas durante la década de los noventa. Este aspecto servirá en el marco y contexto para realizar un recorrido por las propuestas de formación inicial y continua, destinadas a la formación en alfabetización inicial, entendiendo que las mismas fueron un aspecto nodal a tener en cuenta por las políticas de la época.

Para ello en un primer momento se recorrerá en líneas generales el marco social y político de la región, donde se implementaron una serie de políticas educativas que recuperaron la centralidad del Estado y derogaron aquellas implementadas en el periodo reformista previo de la mano de la agenda de los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial.

En un segundo momento se delineará el lugar de la formación docente en estos procesos reformistas y la estructura que caracterizó al sistema formador en la Ar-

gentina al momento de la sanción de la Ley de Educación Nacional del 2006. Esta ley es la que da creación al Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) que será objeto de análisis de este trabajo dado que fue central en el desarrollo de políticas para la formación docente. Las mismas incluyeron acciones tanto para la formación inicial como para la continua con el objetivo de articular un sistema desarticulado por sus características estructurales, pero potenciado por las políticas implementadas en la década de los noventa, como la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la Ley de Transferencia Educativa N° 24.049.

Por último, se analizarán las políticas específicas que se implementaron desde la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en materia de formación docente en alfabetización inicial. Con este objetivo, se realizará un recorrido por las principales acciones implementadas en formación inicial y continúa destinadas a fortalecer el rol alfabetizador de los docentes del sistema, entendiendo la importancia de cumplir con uno de los objetivos fundantes de las escuelas modernas vinculado a la alfabetización de los ciudadanos.

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: EL CASO ARGENTINO.

Contexto político educativo regional

Un análisis de las políticas de formación docente que se implementaron desde los inicios del siglo XXI en América Latina y el Caribe no puede realizarse sin considerar los contextos políticos y educativos en un plano general.

Se puede definir a los gobiernos de América Latina que asumieron la última crisis del capitalismo en el 2008 como "gobiernos de nuevo signo". Se caracterizan por ser gobiernos a los que se les atribuye una serie de rasgos en común vinculados con su alta oposición a las políticas reformistas de las décadas neoliberales y la búsqueda de programas y políticas tendientes a recomponer la crisis social, política e institucional. Estos gobiernos apuntaron a la profundización de la democracia y la búsqueda de mayores niveles de justicia social a través de la recuperación del rol del Estado como garante principal de los derechos de los ciudadanos (Moreira, Raus y Gómez Leyton, 2008).

En relación con el plano educativo, mientras algunos gobiernos de la región han continuado con las políticas basadas en la lógica de mercado, otros han implementado políticas educativas destinadas a generar las condiciones para materializar el derecho social a la educación (Feldfeber y Andrade Oliveira, 2016). Estos "gobiernos de nue-

vo signo", en la mayoría de los casos, impulsaron leyes que reemplazaron a aquellas establecidas durante periodos neoliberales previos, acompañando desde el ámbito educativo un proceso mayor de reestructuración de los Estados. Entre estas leyes se pueden mencionar: Ley de Educación "Avelino- Siñani- Elizardo Pérez" N° 070 (Bolivia, 2010); Ley General de Educación N° 18.437 (Uruguay, 2009); Ley Orgánica de Educación, Gaceta Oficial N° 5.929 (Venezuela, 2009); Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Argentina, 2006).

Estas leyes impulsadas a nivel regional derogaron, en la mayoría de los casos, leyes implementadas en décadas previas por gobiernos de corte neoliberal. En este sentido, se pueden reconocer una serie de rupturas importantes respecto de las leyes que las precedieron, especialmente vinculadas al rol que asume el Estado como garante principal del derecho a la Educación y, por consiguiente, a mayores niveles de igualdad social, también en lo que se refiere a la integración de la diversidad cultural (Saforcada y Vassiliades, 2011).

De todos modos dichas leyes presentan diferencias, dada la diversidad de procesos que se fueron desarrollando en los diferentes países y respecto a las leyes que las precedieron, ya que, en algunos aspectos, las nuevas normativas continúan sosteniendo características que fueron centrales en las leyes previas sancionadas a partir de las agendas marcadas globalmente por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial. Algunas de estas continuidades se vinculan con el importante lugar otorgado a la educación privada y la permanencia de discursos referidos a la calidad (Saforcada y Vassiliades, 2011).

En Argentina, en materia educativa se puede destacar el aumento de las tasas de escolarización primaria, la ampliación de los años de escolaridad obligatoria, poniendo atención a los niveles inicial y medio del sistema[2], el aumento del presupuesto educativo; medidas que llevaron a la reducción visible de la brecha existente en los niveles de escolarización.

Todas estas políticas se materializaron, por un lado, en una serie de leyes: la Ley de Financiamiento Educativo de 2005, la Ley de Educación Técnico-Profesional de 2005, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 de 2006. Por otro lado, este horizonte se manifestó en programas como

---

2 A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en Argentina se incrementaron los años de obligatoriedad de la educación básica. La ley previa que regulaba el sistema estipulaba diez años de escolaridad obligatoria, mientras que la LEN los incrementa a trece. La LEN, además, propone la universalización de la sala de cuatro años en el nivel inicial.

el Programa Integral para la Igualdad Educativa[3], la Asignación Universal por Hijo[4] y Conectar Igualdad[5]. El conjunto de estas leyes y programas permitieron no solo paliar algunas de las consecuencias heredadas de las políticas de los noventas, sino también generar importantes avances en el Sistema Educativo Nacional.

Gran parte de las políticas impulsadas a partir del 2003 se inscribieron en los discursos de la inclusión social y la democratización. Luego de la crisis política, económica y social del año 2001[6], se inicia un periodo de crecimiento del nivel laboral y de los salarios a través de políticas que tendieron a la recuperación del mercado interno, la protección de la industria nacional y el impulso a las exportaciones. En lo que refiere a las acciones que atendieron a los sectores más vulnerables, la instalación de políticas de carácter universal fueron claves para comenzar a revertir procesos de exclusión social y cultural. Se comenzó a instalar en los discursos de las políticas sociales la incorporación de debates en torno a la idea de inclusión generando una ruptura con los discursos en torno a la equidad, heredados de décadas previas.

El sistema educativo argentino, históricamente convocó a “todos” a las escuelas, pero la forma de pensar esa inclusión no fue siempre la misma; en los inicios del sistema se vinculaba con la idea de homogeneizar a la población en la construcción de la nueva ciudadanía. Por el contrario, los periodos de gobierno neoliberal recuperaron discusiones en relación a que los aprendizajes no eran los mismos, aunque la enseñanza fuera común e instauraron políticas compensatorias: para que todos aprendan lo mismo, las oportunidades deben ser distintas. Este discurso propio de la lógica de la equidad fue disputado en las políticas de la última década, que vinculó la inclusión con el aprendizaje de lo común (Pereyra, 2018).

---

3 El Programa Integral para la Igualdad Educativa es una iniciativa que se inicia en el año 2004, fue destinado a escuelas primarias de distintas jurisdicciones del país que se propusieron implementar acciones pedagógicas y comunitarias que apuntaran al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para el logro de los objetivos propuestos se le otorga a las escuelas que integran el programa apoyo financiero y capacitaciones docentes.

4 La Asignación Universal por Hijo es un seguro social que otorga a personas desocupadas o empleadas en la economía informal un beneficio por cada hijo menor de 18 años, que busca equiparar las condiciones del salario familiar que perciben quienes se desempeñan en trabajos formales.

5 Conectar Igualdad es un programa iniciado en el año 2010 que consiste en la entrega en todo el país de computadoras portátiles a todos los estudiantes y docentes de establecimientos públicos de educación secundaria, especial y de formación docente.

6 La crisis se expresó en los altos índices de desempleo, que alcanzaron a un 25% de la población hacia fines del 2001, un descenso sostenido del PBI, el cierre de pequeñas y medianas empresas, y el aumento de la desconfianza en la política y el descontento social.

LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE EN LA ÚLTIMA DÉCADA

Al igual que en los planos político y educativo en general, el sistema de formación docente en América Latina fue objeto de las políticas reformistas del periodo neoliberal. Los programas y políticas de la época estuvieron atravesados por los discursos de la calidad y la profesionalización docente (Alliaud, 2013). En las agendas de la educación global de los organismos internacionales, el problema de la calidad de los sistemas educativos se vincula directamente con la formación inicial de los docentes. La calidad puede ser medida, según dichos organismos, a través de pruebas estandarizadas, como las pruebas PISA, desconociendo que las diferencias obtenidas en los resultados tienen una alta vinculación con las clases sociales de origen de los sujetos que participan de las evaluaciones (Andrade Oliveira, 2018).

En ese sentido, se construyeron argumentos que vinculaban de forma lineal la mejora de la calidad del sistema educativo a partir de la mejora de la formación docente como único factor determinante a la hora de alcanzar mejores tasas de rendimiento y un mejoramiento de la calidad de la escuela.

Estas políticas tuvieron diferentes repercusiones en los distintos países de la región teniendo en cuenta la diversidad de estructuras que se presentan, vinculadas con las tradiciones históricas de cada país, los tipos de instituciones destinadas a la formación de docentes para los distintos niveles y la magnitud de los sistemas educativos en general.

Se puede citar como ejemplo el caso de México, donde se estableció un fuerte vínculo entre evaluación y formación docente. Los discursos que atravesaron las políticas en este país se basaron en la idea de que se garantizaría la mejora en los niveles de calidad educativa a partir de la evaluación a los docentes desde una concepción meritocrática. Esto significó no solo la inclusión de evaluaciones obligatorias para los profesores del sistema sino una relación directa entre los resultados de las mismas y el salario obtenido. Este tipo de políticas trajo consecuencias para el conjunto del sistema en general como la clasificación de las instituciones de formación docente según la cantidad de egresados y los que lograron superar los exámenes de oposición; y la creación de instituciones específicas para la evaluación y la preparación de los docentes para los exámenes en detrimento de su formación en aspectos pedagógicos y didácticos (Torres Hernández, 2018).

Los debates en torno a la evaluación de los docentes han estado presentes en las agendas políticas en diversos países y se suman a otra serie de problemáticas compartidas, como la no titulación de los docentes que ejercen la profesión, así como la segmenta-

ción y fragmentación del sistema formador en su conjunto (Birgin, 2014). También se puede destacar como rasgo común de los sistemas formadores de América Latina y el Caribe, el escaso estímulo para la elección de la carrera docente como primera opción y el estrecho vínculo que esto guarda con las condiciones de trabajo estructurales de los profesores (Andrade Oliveira, 2018).

Estas problemáticas, en algunos casos históricas, fueron potenciadas por la implementación de políticas para el sector docente, marcadas por las agendas de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial. En el caso argentino, para entender la forma en la que estas políticas fueron implementadas, es necesario realizar una serie de aclaraciones respecto a la organización del sistema formador en este país. Históricamente la formación de docentes estuvo a cargo de dos tipos de instituciones: los Institutos de Educación Superior (no universitarios) y las universidades que en su oferta incluyen carreras para la formación de profesores. Las primeras atienden, en general, a la formación de docentes para el nivel inicial, primario y medio; mientras las segundas otorgan títulos para ejercer la docencia en el nivel medio y superior.

La estructura actual del sistema formador se organiza con los Institutos de Formación Docente bajo la responsabilidad de los gobiernos provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las universidades como instituciones con autonomía académica e institucional. A su vez, la formación docente en la actualidad se encuentra regulada por la Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en el 2006 y por la Ley de Educación Superior (LES), sancionada en 1995, que entre sus principales objetivos se propuso preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Este modo de organización que hoy estructura el nivel terminó de configurarse con las reformas impulsadas por el Estado durante los noventas, que incluyeron la transferencia de las instituciones educativas a las jurisdicciones. Este traspaso se había iniciado durante la última dictadura militar en 1976 y finalizó en 1992 con la transferencia de los Institutos de Formación Docente, hasta entonces dependientes del Ministerio Nacional, al ámbito provincial. El traspaso de la responsabilidad de los Institutos de Formación Docente a las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en un contexto de corrimiento del Estado, de achicamiento del gasto público y de altos porcentajes de desocupación y pobreza, generó importantes consecuencias no solo en el trabajo docente sino, también, en el sistema formador en su conjunto. Sin embargo, el Estado descentralizó la oferta, al mismo tiempo que centralizó las políticas tendientes a definir los contenidos básicos y comunes para cada uno de los niveles y modalidades educativas y, principalmente, a evaluar el rendimiento de los sistemas. De esta forma, el

Estado Nacional dejó de tener instituciones a su cargo en forma directa y se constituyó como un "Estado evaluador" (Feldfeber y Gluz, 2011) que introdujo elementos para la evaluación de la calidad y mecanismos de acreditación de las instituciones.

Estas reformas estructurales del sistema se dan en el marco de un crecimiento sostenido de la matrícula del nivel superior, producto de la democratización del nivel medio a lo largo de las últimas décadas del siglo XX[7], entre otros factores. Dicho aspecto fue utilizado por distintos sectores para acompañar discursos que asociaron la caída de la calidad de la educación con la incorporación a las carreras de formación docente de sectores anteriormente excluidos de los niveles medios y superiores del sistema educativo (Gluz, 2011).

En los inicios del siglo XXI Argentina contaba con un sistema formador completamente fragmentado y con una falta de perspectiva general para la implementación de políticas en el sector. En un contexto de expansión del sistema, pero de precarización de este, se generó un crecimiento desigual y desarticulado de las instituciones (Davini, 2005).

La baja articulación del sistema formador se reflejaba también en las posibilidades materiales de cada una de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para poder fortalecer las instituciones o generar propuestas de formación continua para sus docentes. Esto provocó no solo la fragmentación del sistema sino, a su vez, importantes niveles de desigualdad en función de los recursos propios de cada jurisdicción y la falta de una planificación integral que considerara las problemáticas a atender y las demandas dentro del nivel.

En los inicios del nuevo siglo, y en consonancia con la búsqueda de articular a nivel nacional el sistema educativo en su conjunto, las políticas de reestructuración del sistema educativo iniciadas a partir del año 2003[8], mencionadas anteriormente, se articularon y acompañaron con una política específica para la formación y el trabajo docente. La implementación de la Ley de Financiamiento Educativo, en la que se prioriza la mejora de la condición laboral y salarial de los docentes, la creación del Programa Nacional de Renovación Pedagógica, donde intervinieron gran cantidad de Institutos

---

7 En un informe emitido por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE, 2007) se da cuenta desde datos estadísticos que la matrícula de la escuela secundaria argentina tuvo un incremento sostenido durante todo el siglo veinte. Se destaca que a partir de los años cincuenta es cuando alcanzó su mayor impulso y que durante los años ochenta y en el marco de la transición democrática, un conjunto de medidas cuestionó el carácter selectivo de la educación secundaria proporcionando una fuerte expansión de la matrícula.

8 La crisis social, política y económica que terminó con la renuncia del presidente de la Nación Argentina, Fernando De la Rúa, continuó con la asunción de cinco presidentes en doce días, hasta que se designó a Eduardo Duhalde, quien estuvo a cargo de la presidencia en forma interina entre enero de 2002 y mayo de 2003. El 25 de mayo de 2003 asume la presidencia Néstor Kirchner quien gobierna hasta diciembre del 2007, momento en el que asume su esposa, Cristina Fernández de Kirchner, por dos periodos (2007 – 2015).

de Formación Docente con acciones diversas para el fortalecimiento institucional, y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Estas fueron algunas de las políticas destinadas al sector para, en el mediano y largo plazo, atender algunas de las problemáticas centrales del sistema.

LA CREACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA

El Instituto Nacional de Formación Docente fue creado por la Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en el año 2006, que en su artículo N° 76 da cuenta de su creación y establece sus principales objetivos:

> Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de: a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua. [...] d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua. [...] h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006).

El carácter de "instituto nacional" radica en la necesidad política de la existencia de una institución que pueda regular las políticas de formación docente desde una construcción federal donde se pongan en juego los límites y alcances de las gestiones de cada provincia y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, responsables de garantizar la educación a nivel distrital. Este instituto cuenta con la asistencia y el asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico[9].

---

9 El organigrama del INFD está encabezado por una Dirección Ejecutiva que es la máxima autoridad institucional, responsable de conducir las políticas públicas de formación docente. A su vez, el Instituto está organizado en dos Direcciones Nacionales que comprenden áreas de acción: la Dirección Nacional de Desarrollo Institucional, abocada al fortalecimiento e integración progresivos del sistema formador, la planificación de su oferta de formación inicial y continua, la gestión del sistema, el mejoramiento de la organización de los institutos superiores de formación docente y el apoyo a los estudiantes de las carreras de formación docente; y la Dirección Nacional de Formación e Investigación, abocada a la actualización y mejora de la formación inicial (profesorados) y a garantizar su articulación y equivalencia entre carreras y entre jurisdicciones, como así también a consolidar la formación continua de los docentes en ejercicio. La Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) y la resolución 251/05 del Consejo Federal de Educación (CFE) crean una Mesa Federal y al Consejo Consultivo, que incluye actores diversos del campo de la formación docente. La Mesa Federal, como área del INFD, está integrada por los Directores de Educación Superior de las jurisdicciones y por funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación de la Nación y las provincias. Se creó como espacio de análisis y discusión de temas de agenda de la formación docente. El Consejo Consultivo, creado por la LEN en su artículo N° 77, es un órgano técnico-político de régimen consultivo. Él mismo está integrado por representantes del Ministerio de Educación, de Consejo Federal de Educación, de Consejo de Universidades, de sector gremial, de educación de gestión privada y de ámbito académico.

Estos elementos que permiten articular a nivel nacional un sistema educativo de carácter federal dan cumplimiento a lo que establece en el artículo N° 12 la Ley de Educación Nacional 26.206:

> El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. El Estado Nacional crea y financia las Universidades Nacionales (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006).

En este marco, el INFD comienza a desarrollar, desde su creación en el año 2007, una serie de acciones a partir del Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE N° 23/07) que establece un encuadre para las políticas públicas subsiguientes dirigidas al sistema formador. Asimismo, este programa fue renovado como Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (Res. CFE N° 167/12), y una vez finalizado se aprobó el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Res. CFE N° 286/16).

El primer Plan Nacional de Formación Docente recupera algunas de las problemáticas propias del sistema formador entre las que se puede destacar una gran dispersión de planes de estudio y de ofertas desarticuladas, con variedad en la carga horaria y los años de curso según las jurisdicciones; una escasa garantía de formación continua en todas las jurisdicciones y propuestas de formación profesional sin conexión con las problemáticas, desafíos y áreas de vacancia del sistema en su conjunto y, consecuentemente, con una pobre influencia en las prácticas profesionales de los docentes en ejercicio.

A partir de allí establece una serie de líneas de acción que se distribuyen en tres áreas centrales: 1) El desarrollo institucional, vinculado con el fortalecimiento del sistema formador en su conjunto a partir de la planificación de la oferta formativa inicial y continua y el apoyo a los estudiantes de carreras de formación docente; 2) El desarrollo curricular, orientado a mejorar e integrar los planes de estudio jurisdiccionales; y 3) La formación continua, entendiendo que la misma debe responder a las necesidades de los docentes y sus prácticas cotidianas, contemplando la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza.

Estos planes acordados en el marco del Consejo Federal de Educación con el acuerdo de los Ministros de Educación Provinciales son el marco para la implementación de una serie de programas y propuestas que apuntan a la articulación del sistema formador en su conjunto y al fortalecimiento de algunas áreas de vacancia en la formación,

identificadas a partir de los informes diagnósticos del sistema, elaborados desde el mismo Instituto Nacional de Formación Docente.

Estas políticas y programas tuvieron distintos destinatarios y se enfocaron tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. En relación con la formación inicial se puede mencionar el establecimiento de Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente (Res. CFE 24/07); el "Acompañamiento a Docentes Noveles", que desde 2007 es una de las funciones del sistema formador en Argentina (Res. CFE 30/07) y que supone un trabajo con docentes en su primera inserción laboral y la línea de acción "Estímulos económicos para estudiantes de formación docente" (Res. SE 546/09).

Otra serie de políticas que se impulsaron a partir de la creación del INFD estuvieron dirigidas a la formación de formadores, partiendo de la premisa de que se trata de un área clave para el mejoramiento de la formación docente en general. En este sentido, se implementaron políticas como el "Ciclo de Desarrollo Profesional" para directores de ISFD, como política universal dirigida a todos los directivos del país, y el Reglamento de Becas para docentes de los IFD que aspiren a realizar estudios de posgrado en universidades argentinas (Res. SE 119/08). También se puede destacar que desde el CFE se le encomienda al INFD la elaboración de planes de estudio de postítulos para las orientaciones y modalidades previstas en la Ley de Educación Nacional y para la formación de nuevos roles dentro del sistema educativo (Res. CFE 56/08) destinados a la formación profesional de docentes de todos los niveles.

Por último, una de las acciones implementadas desde el INFD, y destinada a todos los docentes en ejercicio del sistema educativo, fue el Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela" (Res. CFE 201/13). Su implementación incluyó dos tipos de propuestas para acercar variedad a los docentes en la oferta formativa. Una de las propuestas fue de formación situada, es decir, dentro de las instituciones y en los horarios de jornada laboral. La otra se realizó a través de una serie de cursos y especializaciones de carácter optativo y en forma virtual para los docentes de los distintos niveles[10].

Estas iniciativas propias del sistema formador, en un marco general de restructuración del sistema educativo, aportaron a la discusión sobre el contenido de las políticas docentes y habilitaron otros modos de pensar la formación inicial y en ejercicio. De

10 El Programa "Nuestra Escuela" inició un ciclo de ofertas de especializaciones que tuvo como primera propuesta la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Primaria y TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y, luego, se desarrollaron una serie de especializaciones en distintas áreas: Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza (primaria), Enseñanza de las Ciencias Naturales (primaria), Enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela secundaria, Jardín Maternal, Pedagogía y Educación Social, entre otras.

este modo, se pusieron en cuestión algunos de los discursos centrales de las políticas desarrolladas en los noventas, generando a partir de los programas y políticas implementadas una serie de rupturas en el campo.

EL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL CAMBIO DE GOBIERNO

Lo que refiere específicamente a la formación docente no puede pensarse fuera de procesos mayores de política nacional, pero tampoco por fuera de los procesos regionales. Por ello se vuelve relevante atender a los procesos políticos, sociales y económicos que se sucedieron en los últimos dos años en la región y en Argentina puntualmente.

En noviembre de 2015 gana las elecciones presidenciales en Argentina Mauricio Macri, lo que traerá consecuencias en los procesos políticos latinoamericanos en general, ya que es el primer candidato de derecha en ganar la presidencia en un nuevo ciclo político. Este nuevo gobierno se caracteriza por impulsar políticas que muestran un giro conservador y de apertura económica (Cortés, 2017).

Estas líneas de acción se ven reflejadas en muchos de los programas que se recuperan a lo largo de este artículo. Algunos de ellos tienen continuidad en su implementación con el nuevo gobierno que asumió a fines del 2015, pero atravesados por nuevas lógicas y discursos que rompen con algunas de las premisas de origen de las propuestas. Uno de los ejemplos que permite reconocer el cambio en el espíritu de las políticas y de los discursos que los acompañan es el "Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021", que desde su introducción hace referencia a conceptos como eficacia, capacidades y motivación; categorías que reconocemos como propias de los discursos neoliberales en la región. En esta misma línea se desdibujan en los documentos mencionados ideas como la de derecho social, la de igualdad o la de democratización que atravesaban los planes de formación docente previos.

En otros casos, los programas y políticas que comenzaron a tener vigencia a partir de la creación del INFD fueron discontinuados con el cambio de la gestión de gobierno. Tal es el caso del Programa "Nuestra Escuela". Si bien el programa continúa en funcionamiento con la oferta de una serie de cursos cortos, la mayoría de las Especializaciones Superiores dictadas a partir del 2014 en formato virtual para todos los docentes en ejercicio a nivel nacional fueron cerradas.

De la mano de un giro conservador en América Latina a partir de la crisis de los gobiernos posneoliberales, se están viviendo procesos que vuelven a vincular la educación con las demandas del mercado. Ante los cambios de gobierno se abren una serie de continuidades y rupturas en todos los planos de la política, incluida la educativa. Como se recorrió brevemente en el caso argentino, no se sancionaron nuevas leyes fundamentes ni dejaron de tener vigencia ciertos programas, pero se cambiaron los sentidos y discursos que les dieron origen.

LA ALFABETIZACIÓN INICIAL COMO OBJETO ESPECÍFICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE. POLÍTICAS IMPLEMENTADAS DESDE EL INFD

La enseñanza de la alfabetización inicial ha sido objeto de diversas políticas a lo largo de la historia del sistema educativo por la importancia que conlleva en los procesos de inclusión social y cultural de los niños y niñas la adquisición de la lengua escrita (Davini, 2010). Históricamente la escuela como institución privilegiada para la enseñanza de la lectura y la escritura ha recurrido a distintas propuestas metodológicas, con sustento en diversas concepciones sobre el sujeto de aprendizaje (Ferreiro y Teberosky, 1988).

También han transcurrido periodos, como las últimas décadas del siglo XX, en los que las discusiones acerca del método han perdido protagonismo (Braslavsky, 1992). Estas miradas sobre los procesos de alfabetización inicial constituyen un problema pedagógico desde los inicios del sistema educativo y operan sobre el trabajo y las propuestas de enseñanza que se desarrollan al respecto. Asimismo, los debates en torno a la adquisición de la lectura y la escritura y su enseñanza repercuten sobre las políticas de formación que se implementan en torno a este campo de conocimiento.

Tanto a nivel nacional como regional, gran parte del llamado “fracaso escolar” en el nivel primario ocurre en los primeros grados de escolaridad y se vincula directamente con los procesos de alfabetización (Armendano, 2010). En este contexto se desarrollaron, en la última década en Argentina, una serie de investigaciones vinculadas con recuperar las características de la formación en alfabetización desde los inicios de la formación docente y en el transcurso de la formación profesional. Dichas investigaciones (Zamero, 2008) revelaron la gran dispersión de la oferta formativa en materia de alfabetización y el poco impacto de esta en las prácticas docentes cotidianas.

Esta falta de articulación y gran dispersión en el campo de la formación de la alfabetización inicial refleja las características estructurales del sistema en los inicios del nuevo

siglo. Las políticas propias de los gobiernos neoliberales también se pueden visualizar en los programas y políticas de las áreas específicas del conocimiento, como es el caso de la alfabetización inicial. En este sentido, las propuestas formativas en torno a la alfabetización en los Institutos Superiores de Formación se presentaban muy dispares en su oferta, incluyendo el tipo de unidades curriculares destinadas a este fin y la carga horaria de las mismas. A su vez, se puede mencionar la escasa articulación entre la asignatura específica de alfabetización inicial (en el caso de los planes de estudio que la contemplaban) y otras materias afines al campo como la Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje.

En este marco, y a partir de las investigaciones y estudios preliminares sobre la formación en el campo de la alfabetización inicial (Zamero, 2010), el Instituto Nacional de Formación Docente desarrolló una serie de políticas vinculadas con esta temática.

Por un lado, se puede mencionar una política destinada a la formación inicial vinculada a la incorporación de la unidad curricular "Alfabetización inicial" en los nuevos planes de estudio para la formación de docentes de nivel inicial, primario y de educación especial. Por otro, resulta relevante el análisis de dos políticas que atienden a la formación continua: 1) El Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial (2008-2009), destinado a docentes y directivos de los Institutos Nacionales de Formación Docente e integrantes de equipos técnicos provinciales; y 2) La Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial destinada a docentes en ejercicio vinculados a esta área de conocimiento.

La primera de estas políticas se propone la articulación de los planes de estudio para la formación docente inicial a nivel nacional. Tal como se mencionó anteriormente, el sistema formador mostraba un escenario desarticulado y con una amplia variedad de planes de estudio y propuestas en cada una de las jurisdicciones. Por ello junto con el establecimiento de carreras de una duración de cuatro años y 2.600 horas de clase como mínimo se establecieron los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, entendiendo que los mismos:

> Constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Como tal, los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de las mismas, y a las propuestas de Formación Docente dependientes de las Universidades (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a).

En este documento se inscribe la inclusión de la alfabetización como unidad curricular específica en el punto 50.1 correspondiente a la Formación Específica. Es importante destacar que tanto la inclusión de esta unidad como de todo aquello que se establece en los Lineamientos Curriculares debe ser considerado por las jurisdicciones en la elaboración de los planes de estudio provinciales, por lo que se considera un margen de flexibilidad para el desarrollo de propuestas y acciones de definición institucional local.

En consonancia con la inclusión de la unidad curricular, desde el INFD se implementó el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial al que estuvieron convocados redactores de los diseños curriculares provinciales, integrantes de equipos técnicos provinciales y profesores de los Institutos de Formación Docente que dictan asignaturas vinculadas con la enseñanza de la Alfabetización Inicial y aquellas específicas del Ciclo de Formación en la Práctica Docente. El Ciclo incluyó instancias presenciales con jornadas intensivas de tres días, durante 2008 y 2009, en las que se "relevaron y discutieron representaciones sobre la problemática de la enseñanza de la alfabetización, tanto en la formación inicial como en el nivel destino" (Botte y Melgar, 2010, pág. 20). Entre los propósitos de este Ciclo se puede mencionar el interés por construir un sentido político y pedagógico vinculado con el derecho a la educación de niños y niñas a través de la adquisición de la lectura, la escritura y la búsqueda de sentar bases compartidas a nivel federal para instalar la Alfabetización Inicial como una política de Estado que no dependa de cuestiones coyunturales ni modas pedagógicas.

Por último, la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (Res. ME N° 1978/14) se inscribe en el marco de una serie de especializaciones en distintas áreas de conocimiento. Este tipo de formación es una propuesta académica de formación continua orientada a dar respuesta a problemáticas educativas basadas en diagnósticos de necesidades centradas en el mejoramiento del rol docente en un área específica de conocimiento. Se caracterizan por ser un tipo de formación post-inicial que buscan articular en un espacio formativo virtual la experiencia profesional de los docentes para su mejoramiento.

Dicha especialización fue creada por medio de la Resolución Ministerial 1978/14 con el objetivo de ofrecer:

> …un espacio de formación continua y actualización didáctico-disciplinar en el campo de la Alfabetización Inicial con la finalidad de incidir en las prácticas de alfabetización inicial, contribuir al análisis y revisión de aquellas prácticas que obstaculizan el derecho a aprender y abrir un panorama renovado de la enseñanza inicial de la lengua escrita (lectura y escritura), tanto en las instituciones formadoras como en las de nivel inicial, primario y educación especial (Res. ME N° 1978/14).

El conjunto de estas acciones recupera el espíritu de las políticas implementadas para el sector formador en su conjunto. En este recorrido se pueden ver propuestas destinadas a la formación inicial desde la incorporación de modificaciones en los planes de estudio a nivel nacional, como especializaciones que buscan formar a los docentes en ejercicio. También se incluye la formación de formadores como una política que articula ambos sentidos. El Ciclo de Formación Profesional estuvo destinado a los docentes en ejercicio en los Institutos de Formación Docente, pero con el objetivo de mejorar y garantizar una formación en alfabetización inicial de los estudiantes de los institutos.

CONCLUSIONES

A lo largo del artículo se recuperan una serie de políticas implementadas en los inicios del Siglo XXI en América Latina y, particularmente, en Argentina. El recorrido se realizó incluyendo aspectos generales de las políticas sociales y económicas implementadas por los "gobiernos de nuevo signo", particularmente del campo educativo y la formación docente, dado que las políticas más propias del campo de la alfabetización inicial no pueden pensarse o problematizarse sin tener en cuenta el contexto macro de políticas que las acompañan.

El nuevo siglo encontró a muchos países de América Latina y el Caribe en procesos de recuperación de la centralidad de los Estados Nacionales y las políticas sociales. Los estados, hasta entonces considerados subsidiarios, comenzaron a desarrollar una serie de políticas con eje en la inclusión social y la ampliación de derechos, marcando una serie de rupturas respecto a las políticas que las precedieron, especialmente de aquellas implementadas por gobiernos neoliberales en la década de los noventas. Estas políticas generales se vieron reflejadas en las políticas en el plano educativo y, particularmente, en las destinadas a la formación de docentes.

La concepción de Estado como agente subsidiario y con escasa responsabilidad en la ejecución de políticas, produjo en Argentina la fragmentación del sistema educativo. Estos procesos comenzaron a revertirse con una serie de leyes y programas que tendieron a pensar la educación como un derecho y al estado nacional como su garante, compartiendo la responsabilidad con las provincias.

En el caso del sistema formador, su articulación fue un eje central que recorrió todas las propuestas implementadas a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, con el objetivo de recuperar la importancia de la formación inicial y continua a partir de un Estado Nacional que pensó la Educación Superior como un derecho social.

Otro aspecto que caracterizó a las acciones desarrolladas por el INFD fue concebir a la formación continua articulada con la práctica de los maestros y profesores, y orientada a responder a las necesidades del profesorado y sus contextos de actuación. El primer recorrido realizado por las políticas de formación en alfabetización inicial implementadas en la última década intenta dar cuenta de las acciones que se realizaron para responder a la demanda de una articulación entre la formación y la práctica profesional.

En futuros trabajos se buscará describir y comprender cómo los sujetos docentes recepcionan y reformulan los sentidos en torno de su trabajo que son puestos a circular por las políticas educativas en materia de alfabetización inicial desarrolladas desde la creación del INFD, cómo son interpelados desde de los discursos oficiales y cómo reconocen en sus prácticas ese vínculo entre las propuestas formativas y su actuación profesional.

REFERENCIAS

Alliaud, A. 2014. “Formación de Profesores para la Calidad de la Enseñanza”. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas (109), pp. 1-20.

Andrade Oliveira, D. 2018. Contexto social y político actual de la formación docente en América Latina y el Caribe. En: Escuela Internacional de Posgrado en Educación Tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensamiento crítico. Escuela dirigida por Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia.

Armendano, C. 2010. La Formación Docente en Alfabetización Inicial. Ministerio de Educación. Argentina.

Birgin, A. (ed.). 2014 Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Teseo. Argentina.

Botte, E. & S. Melgar. 2010. La Formación Docente en Alfabetización Inicial. Ministerio de Educación. Argentina.

Braslavsky, B. 1992. La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Ed. Kapelusz. Argentina.

Cortés, M. 2017. “Macri en América Latina. Una contribución argentina al cambio de época regional.” En, Documentos de coyuntura del Área de Política, tercera entrega, Primer año del gobierno de Macri. IDH-UNGS. Argentina.

Davini, M. (ed.). 2005. Estudio de la Calidad y la Cantidad de la oferta de la

formación docente, investigación y capacitación de la Argentina. Ministerio de Educación. Argentina.

Feldfeber, M. & N. Gluz. 2011. “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de nuevo signo”. Educ. Soc., Campinas (115). Feldfeber, M. & D. Andrade. 2016. “Políticas Educativas en América Latina en el siglo XXI. Balance y perspectivas.” Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (39). Ferreiro, E. & A. Teberosky. 1988. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. Argentina.

Lombardi, G. & M. Abrile de Vollmer. 2009. “La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina”. En, Vélaz de Medrano C. y D. Vailant (eds.). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. OEI-Fundación Santillana. España.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2006. Ley de Educación Nacional 26.206. Argentina.

________________________________. 2007ª. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Instituto Nacional de Formación Docente. Argentina.

________________________________. 2007b. Plan Nacional de Formación Docente. Instituto Nacional de Formación Docente. Argentina.

________________________________. 2011. Relato de una construcción política federal: 2007 a 2011. Instituto Nacional de Formación Docente. Argentina.

Moreira, C, D. Raus & J. C. Gómez Leyton (eds.). 2008. La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades. FLACSO, UNLA, UARCIS. Ediciones TRILCE. Uruguay.

Pereyra, A. 2018. Didácticas y mediaciones para la formación docente y el pensamiento crítico. En: Escuela Internacional de Posgrado en Educación Tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensamiento crítico. Escuela dirigida por Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia.

Saforcada, F. & A. Vassiliades. 2011. “Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur”. Revista Educação & Sociedade (115).

Torres Hernández, R. (mayo, 2018). Perspectivas centrales de formación docente en las políticas educativas. En: Escuela Internacional de Posgrado en Educación Tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensa-

miento crítico. Escuela dirigida por Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia.

Zamero, M. (ed.). 2010. La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA.

Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F. y Gindín, J. 2004. “Reforma educativa y luchas docentes en América Latina” En: DOSSIÊ " GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE - II”.

Lamarra N. & M. Costa de Paula. 2011. La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades. EDUNTREF. Argentina.

López, N. 2007. “Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región.” En, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. IIPE-UNESCO. Argentina.

Sader, E. 2008. Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina. Ediciones CTA- CLACSO. Argentina.

Southwell, M. 2007. “Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales.” En, Anuario de Historia de la Educación. Sociedad Argentina de Historia de la Educación / Prometeo. Argentina.

Thwaites Rey, M. 2010. “Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?” OSAL (27).

Tercera Parte

CONTEXTO SOCIAL Y POLÍTICO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Capítulo 11

VIOLENCIA SIMBÓLICA Y FORMACIÓN DOCENTE TRANSFORMADORA: P. FREIRE Y LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO

Por: Rafael Lucio Gil[1]

RESUMEN

Este capítulo centra su interés en los aportes de P. Freire a la educación y, de manera particular, a la formación docente. Se propone analizar con sentido crítico la educación y sus posibilidades de transformación a partir de una formación docente de nueva esencia y contextura, con nuevos métodos, pero más allá de estos, desde la perspectiva epistemológica que les preside. Sale al paso de un imaginario frecuente de la formación docente instrumental, encargado de reducir la formación y práctica docente únicamente a la versatilidad que adquiera el maestro en el manejo de los métodos de enseñanza, obviando lo más importante: el sentido y significado de la filosofía que les debe inspirar, y la perspectiva epistemológica que les debe dirigir. Para ello, parte de un breve análisis de la violencia simbólica, y cómo esta pervierte los procesos educativos, como consecuencia de una formación docente trastocada y

1 Doctor en Educación y Didáctica de las Ciencias Experimentales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). En la actualidad es consultor y realiza investigación educativa y formación docente de forma independiente. Ha publicado cinco libros sobre temas de educación y, en particular, sobre formación docente, así como más de un centenar de artículos periodísticos, y compilados en varios libros. Ha desarrollado su trabajo en la Universidad Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) y la Universidad Centroamericana, UCA. Formador e investigador del Instituto de Educación de la UCA (IDEUCA) y Director de dicho Instituto los últimos cuatro años. Forma parte de la Academia de Ciencia de Nicaragua.

servidora de los intereses de estructuras sociales y económicas perversas. Se inspira en el mensaje de P. Freire y en el compromiso que moviliza sus ideas claras en *Pedagogía del Oprimido,* al ver en la educación un acto de amor, de interiorización compartida, de liberación. Responde, por ello, a estas preguntas: ¿Cuál es el papel que el personal docente, desde nuestros contextos complejos de desigualdad, violencia e injusticia, debe desempeñar en su actuar educativo?; ¿qué significados y sentidos debe encerrar hoy el Derecho a la Educación, en el marco de los derechos que tienen los docentes, desde la perspectiva liberadora y transformadora que apunta la Pedagogía del Oprimido?; ¿está la formación docente actual, en nuestros contextos latinoamericanos, inspirada en una perspectiva epistemológica instrumental o liberadora?; ¿cuáles son las lecciones que P. Freire nos inspira hoy, no solo desde el plano epistemológico, sino también en el plano metodológico, de la historia, la sociedad, la educación y la escuela?

Palabras clave: Violencia Simbólica, Formación Docente, Educación Liberadora, Pedagogía Liberadora, Ecología de Saberes.

ABSTRACT

This chapter focuses on the contributions of P. Freire to education and, in particular, to teacher training. It is proposed to critically analyze education and its possibilities to transform, starting with a new essence and context of teacher training, with new methods, but beyond these, from the epistemological perspective that presides over them. It goes to the step of a frequent imaginary of the instrumental teacher training, in charge of reducing the training and teaching practice only to the versatility that the teacher acquires in the handling of teaching methods, ignoring the most important: the purpose and meaning of the philosophy that should inspire them, and the epistemological perspective that should guide them. For this, part of a brief analysis of symbolic violence, and how it perverts educational processes, as a result of a teacher training disrupted and serving the interests of perverse social and economic structures. It is inspired by the message of P. Freire and the commitment that mobilizes his clear ideas in Pedagogy of the Oppressed, seeing in education an act of love, of shared internalization, of liberation. Answer, therefore, to these questions: What is the role that the teaching staff, from our complex contexts of inequality, violence and injustice, must play in their educational actions? What purpose and meanings should the Education Right entail today, within the framework of the rights that teachers have, from the liberating and transforming perspective pointed out by the Pedagogy of the Oppressed? Is current teacher education, in our Latin American contexts, inspired by an instrumental or liberating epistemological perspective? What are the lessons

that P. Freire inspires us today, not only from the epistemological level, but also at the methodological level, from history, society, education and school?

Keywords: Symbolic Violence, Teacher Training, Liberating Education, Liberating Pedagogy, Ecology of Knowledge.

RESUMO

Este artigo enfoca sua atenção nos aportes de Paulo Freire à educação e, de maneira particular, à formação docente. Se propõe analisar, com sentido crítico, a educação e suas possibilidades de transformação, a partir de uma formação docente impregnada por um enfoque distinto, com novos métodos, e além do mais, com uma perspectiva epistemológica que lhe oriente. Esta análise pretende ir além de um imaginário frequente da formação docente, que reduz a formação e a prática educativa unicamente à versatilidade que adquire o professor no uso de métodos de ensino, obviando o mais importante: o sentido e o significado da filosofia que deve inspirar-lhes e a perspectiva epistemológica que deve dirigir-lhes. O artigo inicia com uma breve análise da violência simbólica, e como esta perverte os processos educativos, como consequência de uma formação docente deturpada e ao serviço dos interesses das estruturas sociais e econômicas perversas. Se inspira na mensagem de Paulo Freire e no compromisso que mobiliza sus claras ideias na *Pedagogia do Oprimido*, ao ver a educação como um ato de amor, de interiorização compartilhada, de liberação. Responde, por isso, às seguintes perguntas. Qual é o papel que o pessoal docente, desde nossos contextos complexos de desigualdade, violência e injustiça, deve desempenhar no seu atuar educativo? Quais são os significados e sentidos que têm hoje o *Direito à Educação*, no marco dos direitos dos docentes, desde a perspectiva liberadora e transformadora que defende a *Pedagogia do Oprimido*. A formação docente atual, em nossos contextos latino-americanos, está inspirada numa perspectiva epistemológica instrumental ou liberadora? Quais são as lições que Paulo Freire nos propõe hoje, não só desde o plano epistemológico, senão também no plano metodológico, tomando em consideração a história, a sociedade, a educação e a escola atuais?

Palavras chave: Violência Simbólica, Formação de Professores, Educação Libertadora, Pedagogia Libertadora, Ecologia do Conhecimento.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo va más allá de sí mismo, desde el momento que se propone analizar con sentido crítico la educación y sus posibilidades de transformación a partir de una formación docente de nueva esencia y contextura, con nuevos métodos, pero más allá de estos, desde la perspectiva epistemológica que les preside. Salimos al paso de un imaginario frecuente, encargado de reducir la formación y práctica docente únicamente a la versatilidad que adquiera el docente en el manejo de los métodos de enseñanza, obviando lo más importante: el sentido; significado de la filosofía que les debe inspirar y de la perspectiva epistemológica que los debe dirigir. Nos inspiramos en P. Freire, en el compromiso que moviliza sus ideas claras en su *Pedagogía del Oprimido*, al ver ser en la educación un acto de amor, de interiorización compartida, de liberación.

Por ello el capítulo procura responder a preguntas que no solo fueron planteadas por P. Freire, sino que la propia realidad latinoamericana de este siglo XXI nos sigue planteando:

¿Cuál es el papel que el personal docente, desde nuestros contextos complejos de desigualdad, violencia e injusticia, debe desempeñar en su actuar educativo?, ¿Qué significados y sentidos debe encerrar hoy el Derecho a la Educación, en el marco de los derechos que maestros y maestras, desde la perspectiva liberadora y transformadora que apunta la Pedagogía del Oprimido?, ¿Está la formación docente actual en nuestros contextos latinoamericanos inspirada en una perspectiva epistemológica instrumental o liberadora?, ¿Cuáles son las lecciones que P. Freire nos inspira hoy, no solo desde el plano epistemológico, sino también en el plano metodológico, de la historia, la sociedad, la educación y la escuela?

LA VIOLENCIA SIMBÓLICA, INSTRUMENTO EFECTIVO PARA EL DISCIPLINAMIENTO DOCENTE Y EDUCATIVO

No podemos cruzar la raya que nos incorpora en la ruta de P. Freire sin desentrañar las fuerzas que configuran, normalizan y naturalizan la educación tradicional y, de manera particular, la formación docente, en calidad de pieza clave en esta configuración y escenario. Ciertamente la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes, la que ha logrado, como el mismo Freire lo afirma, que, como expresión de su propia contradicción interna, se exprese en “el reconocimiento de su poco saber de sí” (1972, pág. 24). Su prolongación se ubica en la lógica de control ejercido por el Modelo de Desarrollo y del Estado, mediatizada y reforzada por sus propias necesidades burocráticas de procedimientos responsables y racionales, y por el conjunto de fuerzas que actúan sobre el Estado. De esta manera, con la carga inmensa

de violencia simbólica que ello encierra, la enseñanza se hará cargo de los aspectos necesarios para lograr la legitimación necesaria. Hace falta que los docentes puedan tomar conciencia de "el problema de su humanización… su problema central, asumiendo el carácter de preocupación ineludible" (Freire, 1972, pág.24).

Y es que esta deshumanización de la profesión docente implica una "distorsión de la vocación de ser más", volviéndonos cómplices no solo de una educación deshumanizadora, sino que también cómplices de la pérdida de sentido y autenticidad de la educación y formación docente que desarrollan. Vuelven así a la educación, fiel cumplidora de su papel reproductor del modelo de desarrollo, imponiendo las pautas de autoridad y reproduciendo el orden social propio de la sociedad de clases, en la que la escuela: "…actúa, además, como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales, de manera sutil, como la mejor herramienta para el éxito, en tanto no es percibido como tal, llegando a contar con la adhesión de los sectores más pobres y necesitados" (Ávila, 2005).

Desde otra mirada, la realidad demanda apertura a la Interculturalidad desde una "ecología de saberes", por lo que tal interacción importante de culturas, creencias, conocimientos y visiones, al contrario de los hechos habituales normalizados, debiera constituirse en una gran oportunidad para hacer efectivo el "diálogo de saberes" (De Souza, 2010), respetando y aprendiendo de la diversidad epistemológica de estos sectores y culturas, a la vez que reconociendo la existencia de una pluralidad de conocimientos. Bien lo aclara el autor cuando expresa: "hay diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu" (De Souza, 2010, pág. 50).

Desde la misma perspectiva Bernstein (1990) apunta que las formas de clasificación, transmisión y evaluación del conocimiento educativo, reflejan el poder y su distribución, así como los principios de control dados. La acción pedagógica que favorece los intereses de las clases dominantes se transmuta en mecanismo de dominación y violencia simbólica, imponiendo arbitrarios culturales que favorecen los intereses de clase. De esta forma, niños y niñas de extracción popular y étnica, con códigos culturales propios, no comprenden los códigos elaborados de directores y maestros, constituyéndose en el sector contrahegemónico en el que converge la violencia simbólica desde varios frentes y diversidad de fuerzas, convirtiéndolos en actores del fracaso y la reproducción más eficiente de un modelo económico excluyente. Es esta exclusión la que, con disimulos y discursos halagüeños, oculta la perversidad de la exclusión escolar, perfecta reproductora de la exclusión económico-social.

La capacidad de multiplicación de este haber simbólico y sistémico también opera en las maneras con que se comunica el Currículum. Desde tal concepto, se ve a los do-

centes como fieles reproductores, sin lugar ni tiempo para ejercer la reflexión crítica compartida. En este proceso perverso e inadvertido, hace presencia un actor sobresaliente en este camino circunvalatorio perfecto del sistema de violencia: es el temor, el miedo a discrepar. De esta manera, con la conciencia atenazada, los temores se apoderan de los docentes como si se tratara de un “estado de sitio a la inteligencia”, acabando por “robarles la conciencia”.

CURRÍCULUM, FORMACIÓN DOCENTE Y VIOLENCIA SIMBÓLICA

El currículum de formación docente y, en general de los niveles educativos, nunca es un mero agregado neutral (Apple, 1996) de conocimientos, que aparece en los textos y aulas del país, siendo seleccionado por un grupo tecnocrático que decide qué tipo de conocimientos y de cultura se deben considerar legítimos. Escudriñar qué se acepta como conocimiento, cómo se organiza, quién está capacitado para enseñarlo, quién tiene la potestad de preguntar y responder todas estas cuestiones, etc., son aspectos de cómo la dominación y la subordinación se reproducen y alternan en esta sociedad. En el fondo, siempre puede desentrañarse la decisión de una política de conocimiento oficial que lleva consigo el conflicto.

En consecuencia, los trabajadores son obedientes en el mercado laboral, sin juicio crítico, como el mero reflejo del “mercado de las ideas” de la escuela. Son estas necesidades económicas tan poderosas las que “determinan” lo que ocurre en otros sectores de la sociedad, sobre todo en la escuela. Se trata de cosas tácitas que se enseñan a los estudiantes, el reflejo claro de la personalidad y rasgos característicos que estos estudiantes “necesitarán” después, cuando se incorporen al mercado laboral. Sabemos, tal como lo explica Paul Will citado por Apple (1996), que los actores sociales no son portadores pasivos de ideología, sino receptores activos que reproducen las estructuras existentes. Saben, de hecho, que su rechazo del contenido y la estructura de la cotidianeidad de la escuela se relaciona con la idea de que, como clase social, la educación no les capacitará para ir más allá de donde están. Esto guarda también relación con el discurso de Bernstein (1988) y Bourdieu (1977) sobre el “capital cultural” que se emplea en las escuelas, y que asegura el éxito de la niñez perteneciente a los grupos hegemónicos de la sociedad, pero no a aquellos que pertenecen a las culturas subalternas (Baudelot y Establet, 1971).

La formación inicial y en servicio del personal docente se constituye en un instrumento poderoso de violencia simbólica y de su eficiente reproducción escolar y social. No solo los docentes son objeto de ella, sino que se preparan concienzudamente

para hacer cumplir normas, métodos y disciplinas, con el propósito de reproducir los modelos sociales y económicos fielmente. Esta formación se une al enfoque eminentemente político de moda en determinados países, convirtiendo la formación en un instrumento poderoso para la reproducción de la violencia simbólica y del sistema político vigente. Se convierte, de esta forma, el proceso de formación docente en el mejor "nicho ecológico eficiente de la violencia simbólica", disfrazada del ropaje mítico y virtuoso del docente, como el mejor escudo protector de los procesos destinados a diseminar la violencia simbólica, que se traduce con mayor claridad en los métodos de enseñar y evaluar. En consecuencia, la evaluación del aprendizaje no se interesará en regirse por procesos autoconscientes del docente y el estudiante, regidos por la actividad metacognitiva y autorreguladora, como dinamizadores estratégicos de un comportamiento educativo alternativo. Por el contrario, tendrá un desempeño orientado a clasificar socialmente según los resultados obtenidos.

Los formadores son entrenados por el sistema para ejercer la formación desde patrones impositivos, con violencia simbólica normalizada por la tradición. Ello comprende, ante todo, enseñanza de contenidos impuestos sin lugar a la comprensión y construcción de significados compartidos. El "mito del poder" del profesorado se transmuta en el escudo protector y simbólico de la fuerza de la imposición, y la exclusión. En tanto estos docentes no aprenden a respetar e incorporar a través del diálogo pedagógico del aula las particularidades y diversidades, ni aprenden a comprender y practicar la "ecología de saberes" desde una perspectiva intercultural decolonial, harán prevalecer códigos lingüísticos elaborados, incomprensibles para estudiantes de sectores más pobres y de otras culturas (Bernstein, 1988), favoreciendo la exclusión, el fracaso y el abandono escolar.

De esta forma, el currículum de formación docente se convierte en el mejor constructo del núcleo emisor de violencia simbólica, dispuesta a ser irradiada en los centros educativos. De manera similar otros autores (Postigo, Alarcón, y Castillo, 2014) perciben que la educación y, particularmente, los procesos de formación docente, se transforman por efecto de estos discursos y narrativas que aprenden en su formación, convirtiéndolos en un dispositivo de violencia simbólica, en tanto legitiman la autoridad pedagógica y sus formas de hacer la comunicación, aprovechando su poder de control. Esta violencia simbólica se ejerce en docentes en formación con el fin de que vayan acomodando a los estudiantes más pobres en ciertos papeles y estructuras de campo y de *hábitus.* De de esta forma, los maestros en formación o perfeccionamiento docente van construyendo estructuras evaluativas y cognitivas como sistemas de disposiciones para actuar, sentir y pensar de una determinada manera, interiorizadas e incorporadas por los actores, por lo general, inconscientemente.

EL CURRÍCULUM Y EL "MIEDO A LA LIBERTAD DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Frente a este panorama educativo y de formación, que se enmascara de normalidad y naturalidad, se tratan de identificar rutas de salida efectivas. Freire (1972) traza una pista crítica de tránsito para la educación, particularmente de sus actores, productores y reproductores. Se refiere al miedo al cambio de los educadores, que acaba siendo inductor de la comodidad que resulta al resignarse cómodamente a su papel de opresores también. Y es que la libertad no es una donación, es una conquista que cada docente y estudiante debería alcanzar para vencer este contexto educativo devenido a normal por la violencia simbólica. Como Freire proclama, refiriéndose a la libertad: "…la temen […] en la medida que luchar por ella significa una amenaza […] para los hermanos compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones. Sufren una dualidad, quieren ser, mas temen ser" (Freire, 1972, pág. 27).

Este el trágico dilema –que también es del personal docente– se trata, como afirma Freire, de "un parto doloroso […] el hombre que nace de él, es el hombre nuevo". Una liberación que los docentes no debieran esperar superar desde un cómodo modo idealista, sino que, para alcanzarlo, es preciso que "se entreguen a la praxis liberadora".

Se trata, refiere el propio Freire, de esta *praxis* que "es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo". Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido, lo que demanda de maestros y maestras insertarse críticamente en la dinámica de los opresores, cuestionando sus propios contenidos de formación y numerosas normas que rigen la gestión docente en el centro educativo que impiden la autenticidad y pensamiento propio. Ello contribuirá a tomar conciencia de las maneras diversas con que el personal docente está siendo disciplinado, sometido, con que se le impide cuestionar, compartir experiencias, surgir y salir de todas las formas y mecanismos de sujeción, represión, inducción y enajenación. En la medida que docentes y estudiantes descubran esa realidad objetiva desafiante sobre la cual incidir con su acción transformadora, en mayor nivel crecerán y se insertarán en ella críticamente.

Desde este pensamiento freiriano es donde deben interactuar críticamente, tanto los contenidos y filosofía del currículum de formación y del estudiantado, como los métodos consecuentes, estableciendo una corriente sinérgica de vasos comunicantes, capaces de contribuir, entre las partes, a su superación y replanteamientos epistemológicos y metodológicos. Se convierten, de esta forma, tanto la formación docente como la educación misma, en un acto de liberación, con una pedagogía del oprimido que les compromete a ambas partes a "empeñarse en su liberación". Esta nueva pedagogía será capaz de buscar la restauración de la intersubjetividad, lo que implica, también,

disponer del poder político; al no tenerlo por regla general Freire propone distinguir la educación sistemática, escolar, que es dirigida por el poder, de la educación extraescolar no formal, en la que se puede realizar un trabajo más profundo con los oprimidos en sus procesos de organización. Al respecto, es importante dejar sentado, como lo hace Freire, que son los que oprimen quienes utilizan la violencia y el odio de origen, no los oprimidos, que son los odiados. Una muestra de esto lo da Nicaragua, donde múltiples organizaciones de sociedad civil trabajan con poblaciones más vulnerables donde no llega el Estado, desplegando procesos innovadores de toma de conciencia para su transformación, muy contrarios a los métodos tradicionales de la educación pública, generadores de disciplinamiento y sumisión.

La educación humanista, inspirada en Freire, procura responder a este planteamiento pedagógico revolucionario, promoviendo aprendizajes a partir de exploraciones, experiencias y proyectos, con el fin de obtener aprendizajes vivenciales (Cavazos, 2013, pág. 14). Se trata de una formación del carácter, entrenando para una vida activa, diligente y esforzada, superando satisfacciones egoístas, desarrollando valores e ideales superiores y desinteresados. Este concepto parte de la visión realista de la naturaleza humana, desarrollando con libertad aspectos positivos del educando e interviniendo activamente para superar los aspectos negativos como la pasividad, el carácter, la agresividad, el egocentrismo, etc. Encamina, como lo plantea el mismo Freire, hacia el desarrollo de personas pensantes, comprometidas con su acontecer; los hace libres reafirmando su identidad gracias a su pensamiento activo y activado. Incorporan un proceso de concientización por medio del análisis crítico y reflexivo del mundo y su rol en la red de relaciones diversas con sus semejantes. En la educación que Freire propugna se busca problematizar la realidad a partir de la reflexión crítica, implicando un continuo descubrimiento de la realidad que busca la emersión de las conciencias, resultando su inserción crítica en la realidad (Flores, 2015, pág. 11).

Contradictoriamente a esta visión humanista, la acción pedagógica tradicional impone significaciones como legítimas, pero justamente esta legitimización implica la autonomía relativa de la escuela para disimular las relaciones de fuerza que determinan la acción; sin tal disimulo, tal como lo expresan Bourdieu y Passeron (1970), las funciones específicamente sociales de la escuela serían evidentes y develadas, lo que tendría como consecuencia impedir que la escuela pudiera llevar a efecto su cometido. Es a través del poder y del concurso eficiente de la violencia simbólica que los modelos de desarrollo se imponen a cada país, y de ellos se desprenden los modelos educativos y sus modelos de calidad.

Son el currículum de educación y de la formación docente el corazón y centro de gravedad desde el que se subtiende una red eficaz de concepciones, contenidos, nor-

mativas y métodos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Se cierra, así, un círculo pernicioso de poder y dominación que ejerce el sistema económico sobre la educación. Apenas se trata de un rasgo que, aunque invisible, es el principal y más efectivo, por ser normalizado y no percibido por los países. En este sentido tan clarividente, la filosofía y principios epistemológicos curriculares que dan vida al currículum nacional, desde las concepciones del equipo tecnocrático que lo elabora, se traducen en la principal salvaguarda y paraguas que figura en estas experiencias educativas. Sobre su base impositiva, no concertada, se resaltan principios tecnocráticos curriculares tradicionales, revestidos de tecnicismos academicistas, fuertemente criticados hoy por la teoría curricular innovadora alternativa, con la cual sí es posible desentrañar tal engaño revestido con visos de verdad absoluta. En los procesos curriculares predomina el poder para decidir y normalizar las decisiones con violencia simbólica, valiéndose de la exclusión de actores y culturas subalternas y críticas. El mejor instrumento para este poder y dominación es el currículum en su integralidad –más allá de un plan de estudios– al contar con una filosofía, principios epistemológicos, contenidos, competencias (objetivos), métodos, evaluación, etc. En todo su contenido e inspiración, la violencia simbólica se introduce como un ladrón de conciencias de la capacidad de reflexión y conciencia crítica, asegurando un "pensamiento único" que termina cosificando las conciencias y el espíritu.

La imposición de actores tecnocráticos expertos implica el cierre de espacios para otros escenarios de participación y la inclusión de contenidos culturales contrahegemónicos. Su enfoque epistemológico es excluyente, formulado a la luz de teorías curriculares superadas, tomando vida la usanza de modos de selección de contenidos culturales y científicos al gusto y en correspondencia con las concepciones tecnocráticas, por lo general descontextualizadas. Cerrando este círculo pernicioso de violencia simbólica se ubica, reforzándolo aún más, el paradigma instrumental de formación docente inicial y en servicio, configurado desde los intereses del poder para disponer de instrumentos obedientes y disciplinados en la labor de educar en la escuela, sin capacidad para desarrollar el pensamiento libre ni la posibilidad de discernir y pensar distinto, más allá de lo que dicta el "pensamiento único".

Esta arma mortífera para las conciencias docentes y estudiantiles se ha conformado por dos cabezas: una encargada de ejercer violencia simbólica en el plano educativo, y la otra, aún más fuerte, con la misión de implantar la opción político-partidaria sin derecho a otra opción. De esta manera, no solo se preparan condiciones para hacer efectivo el modelo de desarrollo de corte corporativo empresarial, sino también con la intención de perpetuar este signo político que preside en los países. Bien lo aclara Peñalba (2006), al reconocer el papel que juega la escuela dentro de los procesos sociales que llegan a legitimar el régimen económico de la sociedad; la educación goza de dinámicas propias

destinadas a lograr justificar el *status quo*, al configurar saberes autónomos dentro del sistema educativo, de la evaluación e, incluso, en la producción de los libros de texto, entre otros, tal como también lo argumenta Apple (1994, 1996).

Otros autores también concuerdan en reconocer que, en la educación tradicional, la reflexión acerca de la teoría del currículum, es ignorada por completo o instrumentalizada tendenciosamente. Se convierte, así, la teoría tradicional del currículum en una camisa de fuerza desde la que se explican los temas a la usanza de sus intereses. En este derrotero curricular se aprecia hoy la necesidad de incorporar una dimensión étnica y epistémica al conflicto presentado, ya que este poder y violencia simbólica y sistémica, abarcadores de todos los procesos, operan en los sujetos por medio de modos de conocer, de producir saber y conocimiento, de aportar imágenes, símbolos, hábitos, significación y modos de relacionarse. Es claro que este contexto muestra singularidades en cuanto al control y la dominación que se logra por mecanismos no coercitivos directos, que no apelan a la violencia directa, sino que entran en un control que se desarrolla más en las estructuras y las conciencias.

Al currículum explícito oficial impuesto desde la cultura hegemónica se suma el currículum implícito (oculto), que involucra comportamientos-actitudes de dirigentes y docentes. Desde estos dos frentes eficientes de violencia simbólica se transmite al estudiantado un discurso educativo dual: Al discurso curricular explícito, cargado de dobleces e imposiciones descontextualizadas para el estudiantado, se une el ejemplo contradictorio de la práctica de directores y docentes, contraviniendo los contenidos curriculares. Se cierra, de esta forma, el círculo curricular perfecto con el mensaje claro de que lo importante es repetir el discurso aprendido, pero con una práctica contradictoria. Es de esta forma que se nutre lo que llamaríamos “bipolaridad ética en la educación”, en la que el personal docente llegará a pensar en comportamientos éticos positivos, pero se verá obligado, por el control y el temor, a practicar lo contrario y no deseado. Al fin y al cabo este currículum implícito, centrado en la imposición y no en el diálogo, afianza el doble discurso, la bipolaridad ética de dirigentes y docentes. Un efecto que cada día se replica en instituciones con consecuencias funestas es la falta de transparencia generadora de corrupción. La práctica de una educación tradicional puede ver esto como un aprendizaje “perfecto” para el sistema, hilado por la violencia simbólica en la narrativa curricular, aunque resultará doblemente violentado por la contraposición existente entre la práctica de dirigentes y docentes. Desde este panorama se preconiza y garantiza la reproducción social y económica, en tanto se trata de un currículum explícito alejado de la problemática y realidad social. De alguna manera, esta imposición simbólica sistémica se configura como germen de la violencia física y el acoso escolar, y social.

Tal como lo confiesa Bernstein (1990), las formas de clasificación, transmisión y evaluación del conocimiento educativo reflejan el poder y su distribución, así como los principios de control dados. La acción pedagógica que favorece los intereses de las clases dominantes se transmuta en mecanismo de dominación y violencia simbólica; impone arbitrarios culturales que favorecen los intereses de clase. En este orden, el sistema educativo desempeña el rol de inculcar un arbitrario cultural –el currículum– (Avila, 2005) que es definido por los grupos dominantes de la sociedad, y opera a través de la también arbitraria autoridad pedagógica que se impone mediante la acción educativa, a la vez que funciona con efectividad e invisibilidad mediante la violencia simbólica. Hay innumerables muestras en esta misma realidad que se enmascara de diversas maneras, actuando con múltiples dinámicas homogeneizadoras que es preciso descifrar en el contexto de la violencia simbólica (Ball, 1990, en Postigo, Alarcón, y Castillo, 2014). Este papel se expresa, por ejemplo, en el uso de un *curriculum* común, de tests estándar y de métodos de enseñanza rutinarios que facilitan en su conjunto el proceso de clasificación de los alumnos, no solo en la escuela, sino también en la sociedad; en su futuro.

DOCENTES, REPRODUCTORES EFICIENTES DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA

Para Moreno (2006), esta imposición del currículum, como también para Foucault (2006), es posible solo como relación de fuerzas, imponiendo una arbitrariedad y ligando, así, a los individuos, sujetándolos a un mundo donde la mayor fuerza ejercida se encuentra en cualquier uso de poder de la violencia simbólica. De esta forma opera imponiendo unos significados legítimos, ilegitimando otros no convenientes o contrarios, fortaleciendo el ejercicio del poder al ocultar su verdadera procedencia. Ahora bien, en la dominación el poder se pertrecha con relaciones de fuerza puramente simbólicas, lo que significa un proceso de conversión en aras de "suavizar y disimular" la dominación no solo ante los docentes que terminan siendo sus principales vasallos, sino frente al estudiantado sus principales instrumentos de dominación. En este marco del poder, para Foucault (2006), el cuerpo solo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido. Y este sometimiento puede ser calculado, organizado, técnicamente reflexivo, puede ser sutil, sin hacer uso ni de las armas ni del terror y, sin embargo, permanecer dentro del orden físico. En tal sentido, es bueno tomar en cuenta la importancia que tiene, no solo ser conscientes de esta violencia, sino hacer lo posible por dominarla, pues como afirma Foucault:
"El verdugo no es simplemente aquel que aplica la ley, sino el que despliega la fuerza; es el agente de una violencia que se aplica para dominarla, a la violencia del crimen" (2006, pág. 49).

Hasta aquí se confirma, como lo explican Bourdieu y Passeron (2001), que todo poder de violencia simbólica que logra imponer significaciones como legítimas, a la vez que disimula las relaciones de fuerza en que se fundamenta dicha fuerza, añade su fuerza propia de violencia simbólica a esas relaciones de fuerza. Como consecuencia de esta violencia simbólica de los dirigentes máximos se produce un doble poder de victimización, en tanto las víctimas se convierten en victimarios reproductores de la violencia simbólica en su propio nivel. De alguna manera, esta doble victimización convierte a los docentes en actores directos violentados, a la vez que en ejecutores ingenuos de la violencia simbólica en sus estudiantes. Esta violencia simbólica de doble composición proporciona no solo actores sometidos al modelo económico, sino también al sistema político antidemocrático, al perder la capacidad de pensar distinto y disentir.

Los resultados de este proceso engañoso, pero efectivo, no podían ser otros: es el estudiantado el objetivo principal. Es por ello que requiere ser sumamente eficiente para que logre replicar el modelo de desarrollo que se busca con este modelo educativo impuesto. En tanto muchos de estos estudiantes de primaria no logran tener éxito y abandonan el centro educativo, se perfila la reproducción del analfabetismo y la pobreza, incrementando la desigualdad, signo bajo el cual solo un modelo de desarrollo podrá tener "éxito", en tanto sea capaz de contar con el mejor y obediente auxilio del aparato educativo.

Esta trayectoria aún es más grave cuando el estudiantado que egresa del bachillerato sin pensamiento crítico ni capacidad para cuestionar el sistema de desigualdad, tampoco cuenta con las competencias básicas instrumentales ni la empleabilidad desarrollada, pasando a ser un actor mediocre sin posibilidades de trascender el modelo de desarrollo. Se cierra, así, un círculo perverso destinado a hacer efectiva la reproducción social y económica del país. Precisamente M. Apple lo plantea con claridad meridiana: "Una sociedad precisa trabajadores dóciles; la escuela, a través de sus relaciones sociales y de enseñanza encubiertas, garantiza claramente la producción de tal docilidad" (1996, pág. 80). También aclara que los empresarios y burócratas del Estado desean la eficacia de la escuela, haciéndola capaz de responder a las exigencias ideológicas y "la fuerza de trabajo" de la economía.

LA LIBERTAD SE NUTRE DE UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN

La formación docente demanda procesos sostenidos de reflexión crítica de la profesión, desde una perspectiva epistemológica alternativa, alentada por los dinamizadores estratégicos: actividad metacognitiva y autorreguladora, y procesos de Investiga-

ción Acción Participativa (Lucio, 2001, 2017). Ello demanda transformar el currículum de formación inspirado en un Paradigma de Reflexión Crítica de corte Hermeneútico y de Transformación Social. Lo dicho nos plantea la necesidad de pensar en otro tipo de currículum, centrado en capacidades, contenidos y competencias basados en la realidad social, económica y axiológica de los contextos de vida. Es menester traspasar los muros actuales para pensar modelos de formación y capacitación docente diferentes, concertados, situados y comprometidos con la transformación social. En esta dinámica y coincidiendo con Giroux, se requiere transformar el pensamiento y lógicas de la formación docente, tomando en cuenta que los educadores y educadoras progresistas tienen que enfrentar el desafío de unir cultura y política para hacer que lo pedagógico sea más político, uniendo el aprendizaje en su sentido más amplio con la misma naturaleza del cambio social (1999, pág. 57).

Desde esta misma lógica la nueva formación demanda que los educadores y educadoras pongan énfasis en que la pedagogía no es un mero conocimiento técnico, sino que, sobre todo, representa una "práctica moral y política". En tal sentido, una vez que asumamos este planteamiento desde una perspectiva de educación popular, de unir la pedagogía como práctica operativa y crítica para la expansión de identidades democráticas y relaciones y prácticas, tal propuesta tiene que dirigirse hacia los problemas sociales más urgentes de nuestros tiempos, especialmente hacia los asuntos de desigualdad económica e injusticia racial. Además, siendo coherentes con este planteamiento de la formación, M. R. Mejía (2010) nos anima a incorporar una dimensión étnica y epistémica al conflicto. Ello demanda ubicarnos en nuestros contextos que presentan singularidades de control y dominación a través de mecanismos no coercitivos directos y que no apelan a la violencia directa, sino que entran en un control que se desarrolla más en las estructuras subjetivas de corte cognitivo, afectivo y volitivo. O como también Freire lo plantea: "Esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, sin embargo, de los "condenados de la tierra", de los oprimidos…" (1972, pág. 25).

Este futuro demanda un modelo de formación centrado en concertar por el diálogo y la construcción del aprendizaje como única forma de no imponer conocimientos, sino de compartirlo. Se trata de convertir la formación docente, tal como nos dice Michel Foucault (2011) en su libro *El coraje de la verdad*, en un núcleo efectivo de la *parrhesía* griega, esa capacidad a ultranza de hacer de la formación un espacio para "decir siempre verdad". Él lo expresa de esta forma: el *parrhesiasta* es el interpelador incesante, permanente, insoportable, en función, siempre, de la verdad y nada más. Superar el modelo actual de la formación docente y de la educación correspondiente demanda remontar esta violencia simbólica naturalizada, en definitiva, demanda una praxis en la formación docente, capaz de "superar el miedo a la libertad".

FORMACIÓN DOCENTE Y LIBERTAD DE EXPRESIÓN

La formación docente se libera de la violencia simbólica a partir del uso de la palabra, de la libertad de expresión. La formación docente transformada y transformadora requiere la libertad de palabra y autonomía para realizar la liberación de la cultura del silencio y el nacimiento de la cultura de la palabra. Demanda la liberación de la expresión y de la investigación científica, acompañadas y alentadas por un espíritu crítico y ético para construir sociedades del conocimiento (Luis & Espinosa, 2014, pág. 32). Precisamente en Freire encontramos, también, las premisas básicas para una pedagogía crítica centrada en el diálogo, libertad de expresión y unidad entre la acción y la reflexión, como la mejor arma contra la ideologización de las clases dominantes y el sistema educativo impuesto, que manipulan la conciencia de los oprimidos, obligan a interiorizar sus valores, inculcan sentimientos de inferioridad e impotencia, favoreciendo el aislamiento y posiciones artificiales entre los oprimidos (Nayive Angulo & León, 2005, pág.161).

Desde la teoría crítica se analizan los productos de la construcción social y sicológica, creados por los grupos de poder que se suman a la violencia simbólica o que la utilizan para su provecho, manteniendo el círculo diabólico de la producción, comercialización, consumo y explotación de recursos naturales para perennizar las estructuras sociales, políticas y económicas de desigualdad (Mora, 2009, pág. 29). Construir una comunidad de comunicación resulta ser el primer imperativo de la educación liberadora, que demanda una perspectiva estratégica, con acciones necesarias a implementar (Rodríguez, Marín, Moreno, Del & Rubano, 2007, pág. 159).

Esta comunicación demanda cruzar fronteras; dialogar productivamente con otros, produciendo un espacio en el que se logren cuestionar y superar estas prácticas dominantes que eliminan la especificidad del otro (Ovejero Bernal, 1995, pág. 685). Es en estos espacios donde se necesita accionar esta dinámica transformadora, cuestionadora: educar en valores positivos, fomentar el respeto, concienciar, sensibilizar la colaboración y convivencia, el compañarismo, la coherencia, empatía, resolución no violenta de conflictos, métodos de enseñanza, libertad de expresión, voluntariado, autocontrol contra el sexismo, etc. (Moreno & García, 2013, pág. 233).

Este derecho a la libertad de expresión, conculcado siempre por la violencia simbólica y organizaciones o instituciones públicas y privadas, es uno de los derechos más importantes en el mundo actual (Beltrán, 201, pág. 2). Esta libertad de expresión debe extenderse a cuantos ámbitos sea posible desde su vertiente individual y colectiva, incluyendo aquellos derechos que también son parte del ser humano. En este sentido, las competencias pedagógicas del docente democrático son coherentes con la forma-

ción de conocimientos, actitudes y valores en los educandos, favoreciendo la libertad de expresión, elección, opinión, equidad en los deberes y derechos, soluciones de conflictos y ayuda mutua, mediante la comunicación asertiva y el respeto por el otro.

El personal docente debe poseer responsabilidad pedagógica que permita alcanzar procesos de aprendizaje significativo y constructivo para contribuir a consolidar los pilares democráticos, y familiarizar al educando con la realidad propia y la de los otros, estableciendo una convivencia armónica desde la escuela (Lisney, 2009, pág. 216). A este respecto, son múltiples las lecciones que nos deja Freire sobre las virtudes docentes: la coherencia, disminuir la distancia entre el discurso del docente y su práctica, manejar la tensión entre la palabra y el silencio, trabajar en tensión permanente entre la palabra del educador y el silencio del educando, entre la palabra del educando y el silencio del educador, etc. (Iovanovich, 2003, pág. 275).

Es en esta libertad de expresión que, de forma paradójica, Freire plantea que en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores encontramos el gesto del amor. No obstante, también nos pone en guardia de la violencia simbólica revestida de "burocracia", advirtiéndonos que, desde que el nuevo poder se plasma como burocracia dominadora, se pierde la dimensión humanista de la lucha y ya no puede hablarse de liberación; añade en el mismo sentido que ya instaurada una situación de violencia, de opresión, ella genera toda una forma de ser y de comportarse de quienes se encuentran envueltos en ella.

Ya Freire acuña esto, aún más, en el sentido de esta apropiación de los opresores, que no solo aplasta la educación, sino también la ciencia y la tecnología como fuerzas indiscutibles de mantenimiento del "orden" opresor, con el cual manipulan y aplastan. A la vez, se lamenta de que…

> …las finalidades […] de los oprimidos son aquellas que les prescriben los opresores […] y seguidamente nos recomienda que "es indispensable que, aquellos que se comprometen auténticamente con el pueblo, revisen constantemente su acción […] lo que no permite comportamientos ambiguos… (1972, pág. 41).

También nos llama la atención sobre la autodesvalorización como característica de los oprimidos, en tanto se introyecta en ellos mismos con la visión que los opresores tienen de ellos, hasta terminar por convencerslos de su incapacidad. Son estos mismos llamados los que también presentan los mismos docentes, en tanto acaban por perder su identidad y libertad, en función del sistema y el poder que les constriñe, prefiriendo con facilidad someterse al poder, convencidos de su propia "incapacidad" para hacerle frente. Es desde esta ambigüedad que con frecuencia el profesorado –como oprimido– difícilmente lucha y ni siquiera confía en sí mismo

(Freire, 1972, pág. 44). Pero también él mismo anuncia el despertar cuando aclara que, poco a poco, la tendencia es la de asumir formas de acción rebelde… sin perder de vista esta forma de ser de los oprimidos, ni olvidar este momento de despertar.

Parafraseando a Freire, cuando los docentes oprimidos descubren con nitidez al opresor y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando, así, su complicidad con el régimen opresor. La mejor arma en contra de tal situación es, precisamente, aquella para la que el propio sistema no les proporciona ni espacio ni tiempo, trivializando el contenido de los encuentros docentes; se trata de la reflexión, la que "si es verdadera reflexión, conduce a la práctica" (Freire, 1972, pág. 46), y esta acción derivada se hará praxis si el saber que resulte de ella se hace objeto también de reflexión crítica. De no ser así, la acción se volverá mero activismo, lo que sucede con frecuencia en la formación docente. En todo caso el convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario, transformador, sino resultado de su concienciación. Será sumamente importante que en esta lucha del personal docente en situación de opresión ellos deban luchar como personas y no como objetos. Interpretando a Freire, en el ámbito docente y social; la propaganda, el dirigismo y la manipulación son armas de dominación, por lo que no deben instrumentarse para esta reconstrucción docente. Cuando el personal docente alcanza este conocimiento de su realidad por medio de la "acción-reflexión en común", se descubre siendo su verdadero creador y recreador; por tal razón, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación, más que seudoparticipación, debe de ser compromiso.

DEL ANTIDIÁLOGO AL DIÁLOGO EN LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN, PUENTE PARA LA TRANSFORMACIÓN DOCENTE

Esta educación y formación liberadoras serán problematizadoras, en tanto estén dispuestas a superar la contradicción "educación-educando", "formador-formando", fundiéndose en la conciliación de sus polos de manera que ambas partes se forjen, eliminando las consecuencias negativas de la educación y formación bancarias. En este proceso el diálogo juega un papel fundamental, unido a sus circunstancias existenciales de manera que la palabra cobrará significado auténtico, dejando de ser verbalismo para convertirse en palabras verdaderas, capaces de pronunciar la realidad educativa en su contexto para luego desvelarla y desentrañarla (Carreño, 2009, pág. 208). Este proceso supone una teoría y práctica liberadoras, que permitan actuar en situaciones de opresión, muy comunes en el entorno más pobre del aparato educativo, a la vez que posibilita superar el determinismo de las teorías de la reproducción (Rodríguez et al., 2007, pág. 157).

En este marco, la metacognición y autorregulación, a la par de la educación libertadora, se constituyen en componentes esenciales para la formación integral del personal docente, y también del estudiantado, posibilitando tomar conciencia de cómo los seres humanos y en particular el sector docente, piensan, qué piensan y cómo controlan sus propios procesos de pensamiento (Flores, 2005, pág. 13; Lucio, 2001). Lograr que el personal docente asuma consciente y reflexivamente su formación –y que el estudiantado también–significa el motor por excelencia de la toma de conciencia y el cambio de forma autónoma y autorregulada. Se trata de uno de los retos más profundos de la escuela de hoy: lograr que sus alumnos sean autónomos y aprendan a aprender por sí mismos. Sin embargo, estas intenciones solo suelen responder a *slogans* muy comunes en el currículum de formación y de educación, por lo que se requiere darles concreción práctica, replanteando y transformando sus significados habituales (Mora, 2009, pág. 51).

Esta pedagogía liberadora dialógica de Freire persigue el rescate de ese universo propio de los sujetos que están en situación cognoscente, planteando la reflexión y comenzando un proceso por el cual el educando descubra su propia voz; es ese ejercicio de reflexión sobre sí mismo, su entorno educativo y social, y sus condiciones de existencia, que llegará a través del pensamiento crítico a revalorizar sus experiencias y su bagaje cultural (Rodríguez et al., 2007, pág. 165). Es así que la educación deja de ser una mera extensión, aculturación, civilización y dominación, para ser comunicación abierta entre personas, pretendiendo transitar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica que las vuelva más humanas (Rodríguez et al., 2007, pág. 158).

En tales situaciones la labor del formador, del docente, del estudiante, en definitiva, debe ser buscar la liberación de la persona de las alienaciones y asimilaciones de la conciencia dominadora. Son quienes están llamados a crear conciencia de la liberación a través del conocimiento y la praxis (Ocampo, 2008, pág. 68). Desde esta perspectiva, el individuo se convierte en sujeto histórico activo, protagónico, capaz de transformar su realidad personal y su entorno. A esto Gadotti (2007, pág. 92) le denomina ciudadanía protagónica: con conocimiento de derechos y responsabilidades, orientado al ejercicio solidario.

En tal sentido, responder a la pregunta del oprimido supone la reflexión sobre ese sujeto histórico con capacidad de ejercer la praxis liberadora. Y es que los procesos de cambio comienzan a configurarse en situaciones sociales, generándose ideas y actitudes que aún no han crecido lo suficiente como para incorporarse a un sujeto histórico distinto, y actúan dentro del existente, empujándolo en un sentido diferente o, en el mejor de los casos, prefigurando una ruptura (Romero, 1997, pág. 10). En este sentido, en tanto Francis Fukuyama le sustrae la historia al sujeto histórico, de-

niega a este, aunque lo ensalzará como sujeto del consumo con capacidad de votar a sus representantes (Polis, 2005, pág. 221). Esta categoría de sujeto histórico, para Fornari (2006, pág. 4), fluye como posibilidad de una cuarta instancia superadora de la tendencia a la homologación de la misma sociedad civil.

Para Freire, la tónica preponderante de la educación bancaria posee "la enfermedad de la narración". Ella conduce al educando a memorizar mecánicamente, transformándolo en "vasija" que debe ser "llenada" por quien educa. En este sentido, tanto la formación docente como la que este proporciona, más que comunicarse, "hacen comunicados y depósitos, que son recibidos pacientemente, memorizados y repetidos" (1978, pág. 51). Para este tipo de docente el saber es una donación de aquellos que se juzgan sabios, siendo los demás ignorantes. Tal formación docente y educación se enfrentan a los educandos como su "antinomia necesaria", reconociendo la razón de su existencia, pero en la "absolutización de la ignorancia de estos". Así, los educandos, alienados como esclavos, reconocerán su ignorancia y la razón del educador.

Siguiendo a Freire, en el marco de la educación bancaria y del antidiálogo que la caracteriza, el educador es siempre quien educa, el educando el educado; el primero es quien sabe, el segundo no sabe; el primero es quien piensa, el otro es objeto pensado; el primero disciplina a los otros, estos son los disciplinados. De esta forma, este proceso educativo enajenante lleva a que, cuanto más los educandos llenan y rebosan sus "archivos depositarios", más se empequeñece su conciencia crítica; cuanta más pasividad se les imponga, más fácilmente aceptarán el mundo y la educación en lugar de transformarlos. En este proceso, el personal docente se verá acosado por el miedo, para él se convertirá en un grave problema pensar auténticamente, cuestionar la formación que ha recibido y la educación que proporciona el centro educativo, lo que, en definitiva, será visto como peligroso, incómodo.

El punto culminante de este proceso es convertir al docente y al estudiantado en autómatas, negando "su vocación ontológica de ser más". Desde esta domesticación, docentes y estudiantes verán la realidad estática. Por tanto, la acción de un educador o formador humanista transformador será identificarse con los docentes y educandos, en el sentido de encontrar la liberación de ambos. Desde esta educación o formación bancarias no se logran encontrar ni conciliar quien educa o forma con los formandos y educandos, por cuanto rechazan "ser compañeros de camino". Para Freire, el docente formador gana autenticidad, en la medida que logra que los formandos piensen con autenticidad. En tanto los formadores de docentes mantienen la ingenuidad de los formandos y educandos, es porque aman indoctrinarlos, acomodándoles a su mundo e intereses. Queda claro que mientras la concepción bancaria sirve a la dominación, la problematizadora sirve a la liberación, al pensamiento independiente

y autónomo. Por eso no será posible llegar a la formación docente problematizadora mientras no se rompa con los esquemas verticales de la educación bancaria, superando la contradicción entre el formador y los formandos, el educador y los educandos.

El diálogo se constituye, en este marco, como el dinamizador por excelencia de este proceso de transformación. De acuerdo con Freire es preciso alcanzar un nuevo nivel de diálogo, no ya del educador respecto al educando, del formador respecto del formando, ni del formando con el formador, sino de educador-educando con educando-educador, formador-formando, formando-formador, como nueva síntesis de este binomio. Desde esta perspectiva "ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, nos educamos en comunión" (Freire, 1978 pág. 61). Lo importante para el formador con respecto al formando será, por tanto, lograr que cuanto más sea capaz de problematizar el mundo, el contexto, el formando más se sentirá desafiado en su formación.

Esta formación docente como práctica de la libertad se opondrá a su contrario: la formación para la dominación, negando a la persona abstracta, aislada, desligada del mundo real. Esta educación y formación liberadoras tienen carácter recíproco (Santos Gómez, 2008), en tanto se da "de todos con todos". Por supuesto que esta práctica educativa y de formación, demanda coherencia y autenticidad personal (Ortega y Mínguez, 2001), con derecho a sentirse libre y protagonista en este proceso de aprendizaje con sentido crítico, reflexivo y analítico en las decisiones tomadas. De hecho, se espera que esta formación-educación liberadora signifique un cuestionamiento constante de nuestro "yo" con respecto al mundo exterior (Sánchez, 2013).

Mientras la formación docente es problematizadora de la realidad, de la educación y está comprometida con la liberación empeñándose en la desmitificación, la formación bancaria vive de la mitificación de la realidad, del individuo, de la educación. Mientras la formación bancaria desconoce la historia y las personas como entes históricos, la problematizadora parte precisamente de la persona histórica. Es por ello que la educación y la formación docente liberadoras se construyen constantemente en la praxis, giran en torno al ser, "siempre tienen que estar siendo". La bancaria, en contraste, enfatiza la permanencia, mientras la problematizadora refuerza los cambios constantes. Por ello es que la mayor expresión de la violencia simbólica, de la que se habló en la primera parte, sería precisamente que a los docentes, como seres históricos insertos y en movimiento, no se les permitiera ser sujetos en su propia dinámica histórica de cambios. Viéndolo más a fondo, tal como Freire lo resume: "nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean" (1978, pág. 67).

Ha de ser, por ello, el objetivo de la formación docente problematizadora un quehacer humanista, liberador, que las personas sometidas a la dominación –los formandos y el estudiantado– luchen por su emancipación. Se trata, como menciona Ocampo (2008), de que la labor docente debe ser luchar por la libertad de las alienaciones y las asimilaciones de la conciencia dominadora, así como crear conciencia de la liberación, por el conocimiento y la praxis; no hay otro objetivo sino este. En este sentido, para Castaño (2011, pág. 228) la conciencia histórica es el privilegio del hombre moderno de tener plena conciencia de su historicidad. Apoyado este autor en Gadamer, los grandes cambios espirituales del momento histórico se deben, precisamente, a esta toma de conciencia, que surte efectos no solo en modos de conocer, sino de obrar y esperar. Pero para López (2004, pág. 14), esta conciencia, aunque es privilegio de los individuos, se forma en el grupo del que adquiere su acervo cultural, no correspondiendo a un conjunto arbitrario de hechos, sino a conjuntos articulados. Esta conciencia histórica es la que nos posibilita establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, estableciendo relaciones no lineales sino complejas (Clark, 2014). La conciencia crítica, en coincidencia con Freire, para Fernández & Anguera (2014, pág. 252), es por ella misma crítica, pues obliga a una reflexión y a distanciarse temporalmente, lo que se relaciona con habilidades cognitivas de docentes y estudiantes. Pero también estos mismos autores llaman a no confundir entre memoria histórica y conciencia histórica, pues desde la enseñanza y el aprendizaje son diferentes, ya que, mientras la memoria reinvindica el pasado, la conciencia histórica es conciencia temporal.

En cualquier caso es notoria la importancia de este pasado y la conciencia que docente y estudiante tengan de ella, sin embargo, no se trata de que respondan a preguntas del pasado, sino, sobre todo, a las cuestiones que les plantea el futuro; estas se cifran en cómo construir una ciudadanía democrática, crítica, responsable y comprometida (Fernández & Anguera, 2014, pág. 262). En este sentido, Seixas (2004) argumenta que esta conciencia se construye como un fenómeno social amplio, que va más allá de la escuela, la educación formal. Esta conciencia histórica da sentido a la experiencia del tiempo, siendo receptiva y productiva, incluyendo la experiencia y observación, además de darle sentido y significado (Histórica et al., 2006, pág. 24).

LA DIALOGICIDAD DE LA NUEVA EDUCACIÓN: LA FUERZA DIALOGAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Es este diálogo que hace que las personas se forjen a sí mismas no en el silencio, sino en la palabra, el trabajo, la acción, la reflexión. Es con la palabra que los docentes, en su formación y labor educativa, transforman el mundo de la educación; es el diálogo, la palabra, el camino en el que los aprendices ganan significado. Se convierte el diálo-

go en un requisito existencial de la formación docente y la educación del estudiante. Pero esta existencia del diálogo demanda como requisito la humildad, la formación y la recreación del mundo, en tanto no puede ser un acto arrogante para Freire. Nada peor que la autosuficiencia para la formación docente, la educación, el aprendizaje y el diálogo. Este diálogo formador se mueve por la esperanza de lucha del docente, en cuanto lucha, y mientras lucha como educador, la esperanza de transformación se concreta. En cambio, para el pensar ingenuo lo importante es la acomodación al presente ya normalizado, aceptando, por comodidad, la violencia simbólica institucionalizada. Este diálogo que implica pensar críticamente es capaz de generar diálogo; sin él se hace imposible la comunicación y sin esta no hay educación ni formación, lo que hay es domesticación, disciplinamiento.

Desde la formación humanista auténtica, la incidencia en la acción se hace realidad transformada por quienes forman con los demás. En este proceso, las posiciones dominadoras actúan sobre las personas adoctrinándolas, adaptándolas a la realidad intocable. Por tanto, todo acto de investigación de la realidad, en el marco de una educación liberadora, implicará siempre una metodología que debe favorecer siempre la dialogicidad de la educación-formación liberadora.

Esta dinámica investigativa merece, para Freire, una metodología que contribuya a develar y desentrañar la realidad a partir de códigos visibles y analizables que permitan a las personas lograr descubrir la realidad encubierta –su descodificación. Es a través de este quehacer transformador de la realidad objetiva que las personas, los docentes, crean la historia, forjándose como seres histórico-sociales. Cualquier análisis de una situación de enseñanza-aprendizaje concreta merece partir de determinados códigos de la realidad “codificada”, la que se verifica en la dinámica de pensar críticamente sobre la realidad, logrando desentrañar los sentidos y significados encubiertos en estos códigos. Es la “descodificación” de la situación existente la que provoca una postura normal, partiendo de abstracciones, hasta llegar a lo concreto, yendo de las partes al todo y del todo a las partes, reconociendo en todo momento al sujeto en el objeto o situación concreta de análisis.

Este movimiento de ida y vuelta de lo abstracto a lo concreto que se da en el análisis de cualquier situación codificada, al ser descodificada, lleva a la superación de lo abstracto por la percepción crítica de lo concreto. Es en estas etapas de descodificación que las personas, docentes y estudiantes, exteriorizan su visión del mundo y de la educación, su forma de pensarlo; su percepción fatalista, en la manera como se enfrentan con el mundo logran quedar envueltos en sus “temas generadores” (pág. 89). Pero estos temas generadores no pueden ser trabajados de forma aislada de la realidad ni de los otros, solo podrán comprenderse en las relaciones persona-mundo.

Por tanto, investigar cualquier tema generador es investigar el actuar de docentes y estudiantes, es actuar sobre la realidad. Esta metodología, por tanto, demanda que, en este flujo investigativo, tanto el investigador como las personas-docentes-estudiantes se fundan en la misma dinámica. Esta investigación no puede ser un acto mecánico; se trata de un proceso de búsqueda de conocimiento, de creación, exige que los sujetos descubran en los temas encadenados, significados, interpretaciones de los problemas. El proceso será tanto más pedagógico, cuanto más crítico sea, buscando siempre la comprensión de la totalidad sin quedarse en esquemas estrechos. Esta operación, para Freire, requiere hacerse motivadora, interesante, dada la complejidad que comporta. En la investigación de la realidad que se pretende desentrañar no podemos pensar el pensar del otro, pero es importante tomar en cuenta que no pensamos con autenticidad para los otros, ni sin ellos.

En este proceso la inserción es un estado más profundo que la emersión, resultando de la concienciación de la situación; es en realidad la propia conciencia histórica. Esta emersión es la profundización de la toma de conciencia. Cuanto más investigo el pensar del docente con él o ella, tanto más nos educamos juntos, y cuanto más nos educamos, más nos animamos a seguir investigando. Así, la educación y la investigación son momentos de un mismo proceso.

En esta metodología el trabajo interdisciplinario se convierte en tarea necesaria para la investigación dialógica. Este universo temático recogido en este proceso habrá de ser devuelto como problema, pero no como disertación. El contenido programático en una visión liberadora de la formación docente no implica finalidades que les son impuestas a los formandos-educandos, sino que debe reflejar sus anhelos y esperanzas. Por ello la metodología de investigación debe ser concienciadora. Una preocupación básica de los investigadores será centrarse en el conocimiento de la "conciencia real o efectiva" y de la "conciencia máxima posible".

Será de gran interés que, en la segunda fase de la investigación, con los datos recabados, se logre llegar a la aprehensión del conjunto de contradicciones que se pudieran haber generado. A partir de la selección de estas contradicciones se elaborarán las nuevas codificaciones para la investigación temática, las que serán objeto de análisis crítico de los formandos-estudiantes para descodificarlas. Por supuesto será importante que las codificaciones sean conocidas por los sujetos, y no sean demasiado explícitas ni enigmáticas. En tanto se promueva la relación entre la percepción anterior y el conocimiento, la descodificación promueve el surgimiento de una nueva percepción y el desarrollo de un nuevo conocimiento. Así podrán superar el nivel de "conciencia real" más rápidamente, hasta lograr la "conciencia posible". Cabe en el proceso de descodificación que quien investiga no solo escuche, sino que también les

desafíe cada vez más, problematizando la situación codificada y también las respuestas que dan en el diálogo.

Es importante tomar en cuenta que, para Freire, la concienciación no se detiene en el reconocimiento puro, subjetivo, de la situación; por el contrario, prepara para la acción, la lucha contra los obstáculos que se presentan a su humanización. De hecho, es importante tomar en cuenta que la dialogicidad de la educación-formación docente comienza con la investigación temática. Finaliza esta cuando, ya descodificadas las temáticas sugeridas por las codificaciones, den lugar a un estudio sistemático interdisciplinario de sus hallazgos. Si la programación educativa que elabore el docente es dialógica, será interesante que los educadores-formadores-docentes puedan incluir nuevos temas de interés. Ahora bien, es importante que la codificación pueda ser considerada en dos niveles: simple y compuesta. Desde el primero, actúan códigos tales como fotografías, pinturas, gráficos, p.e.; mientras en la compuesta pueden ocuparse canales auditivos, del tacto, etc. En tanto se den estas sugerencias para nuevos temas, será tarea de quien investiga problematizar o desafiar a que ellos los problematicen.

En definitiva, lo importante de esta educación-formación docente liberadora, no bancaria, será que las personas se sientan sujetos de su pensamiento, discutan sus ideas, su propia visión del mundo y de la educación, manifestada de forma implícita o explícita en sus sugerencias. En esta metodología, más que contar con un programa estipulado, se trata de buscar construirlos dialógicamente con los participantes.

En este panorama freiriano, la educación liberadora, como se ha viso, implica descubrir la realidad, superando a la persona aislada, desligada del mundo. Este modelo sociocrítico formativo no puede darse de forma reproductora y mecánica, incorporando el análisis de nuevos conocimientos para reconstruir la idea de que la educación es una reflexión permanente del desarrollo de la conciencia humana (USAC, 2015). Entender la historia propia, rescatar su memoria, comprenderla, fortalece la identidad, llevándola a un plano consciente; en tal sentido, concientizar es un componente clave en la educación liberadora (Gadotti, Gómez, Mafra, Fernández, & [Cops], 2007).

SUPERANDO LA TEORÍA DE LA ACCIÓN ANTIDIALÓGICA: HACIA LA TEORÍA DE LA ACCIÓN DIALÓGICA

Los seres humanos son seres para la praxis, emergen del mundo y al objetivarlo logran conocerlo y transformarlo. Formadores y educadores, desde la praxis, acceden a objetivar la realidad educativa para lograr desentrañarla y transformarla. Y esto porque les caracteriza la reflexión y acción íntimamente vinculadas entre sí. Es por

ello que el quehacer formador-educador es teoría y práctica a la par, es reflexión y acción, y no puede reducirse al verbalismo ni al activismo.

Tal como Rojas (2009) comenta en referencia a Pansza, Pérez y Morán (2001) , el proceso de aprender y enseñar se encuentra vinculado a aspectos de la docencia como su finalidad, autoridad, interacciones, y también con el currículum; piensan que la escolarización puede ser vivida como enajenación al integrarse acríticamente a un sistema o bien, como una instancia liberadora; de ahí la importancia de una didáctica comprometida y crítica al abordar la enseñanza y el aprendizaje, pensando en las transformaciones posibles al interior de la práctica educativa (Rojas, 2009, pág. 94).

Bajo la inspiración de este panorama freiriano, la transformación radical de la formación docente, de la educación latinoamericana, de sus estructuras, no debe contar con líderes solo destinados a simplemente hacer cosas, actividades. Por el contrario, la acción siempre tiene su razón en la reflexión, y esta en la acción que mutuamente se retroalimentan. Nada más alejado del liderazgo de la educación humanista transformadora que negar la praxis verdadera, pues sería negarse a sí mismo. Su quehacer de reflexión-acción tiene sentido en tanto se produce la acción-reflexión de los otros, los formandos, los educandos. Esta praxis transformadora y revolucionaria de la educación y la formación es la que puede oponerse a la praxis de las élites dominadoras, por cuanto se trata de quehaceres antagónicos. Desde esta concepción problematizadora de la formación y la educación, el análisis crítico de la realidad –la reflexión acción del docente sobre el mundo– se configura como dinamizador para la transformación de la realidad (Iovanovich, 2003, pág. 301).

En esta misma perspectiva, cuando un liderazgo educativo y formador de docentes no es dialógico, significa que aún posee al “dominador” dentro de sí. Esta dialogicidad se impone necesariamente entre el liderazgo transformador y docentes en formación, así como entre el estudiantado, como el mejor camino para resolver satisfactoriamente su contradicción. Lo que no debe suceder es que se aspire a esta transformación, pero como un medio de dominación y no de liberación. Es el diálogo entre los formandos y formadores, la exigencia radical de toda transformación que sea auténtica. Cuanto más rápido se implemente este diálogo, mayor transformación auténtica se dará, por lo que transformar este diálogo obstaculizando la comunicación significaría transformar a las personas en objetos, impidiéndoles ser tales.

Este diálogo gnoseológico no se agota en él, sino que se extiende a otros sujetos también capaces de conocer. Es al margen de esta comunicación y comunión que las fuerzas se dicotomizan, fracturan. En tanto los docentes como formadores o formandos y el estudiantado sientan desconfianza de los líderes, la oportunidad de desarrollar

una acción educativa liberadora se perderá. Es propio de una educación y formación docente opresora frenar este proceso liberador, frenarlo reduciendo a las personas a cosas, alienándolas, mistificándolas. Cuando se prohíbe a las grandes mayorías de docentes y estudiantes el derecho a participar como sujetos de su historia se les encuentra dominados y alienados.

Es propio de seres idealista dicotomizar la acción de la reflexión y creer que la mera reflexión bastará para lograr ser sujetos. Lo importante será ser "sujetos en esperanza", nos recuerda Freire, pues es la fuerza que los lleva a buscar la concreción. Lograr ser críticos verdaderamente se logra cuando llegamos a la plenitud de la práctica, y la acción entraña una reflexión crítica; si se logra organizar mejor el pensamiento y superar, así, el conocimiento ingenuo de la realidad. En definitiva, el liderazgo sano del educador, del formador, no puede pensar sin los otros, ni para los otros, sino con los otros. Negar a los otros el pensamiento crítico será negarse a sí mismo. De hecho, desde el punto de vista de la dominación se trata de evitar que los educandos o formandos piensen, sin querer pensar con ellos. Sucumben las élites opresoras desde el momento que se esmeran en pensar en torno a las personas del pueblo, pero no con ellas. Al respecto Freire no señala que: "si las élites opresoras se fecundan necrófilamente en el aplastamiento de los oprimidos, el liderazgo revolucionario solo puede fecundarse a través de la comunión con ellos" (1978, pág. 119).

Suele creerse, al prohibir la palabra de los otros, que son incapaces de pensar; se ejerce el poder cuanto más se les prohíbe hablar. El liderazgo transformador en la formación docente y la educación, por el contrario, se empeña en problematizar a los oprimidos sobre cualquiera de los mitos que utilizan las élites opresoras, y que ellos frecuentemente repiten. Por ello, el diálogo con los otros no es una concesión, ni regalo, tampoco una táctica para dominar, como se suele hacer con los *slogans*. El antidiálogo en el aula es dominador por excelencia en la formación docente y en la educación, y pretende conquistar por múltiples formas.

Todo acto de conquista supone un sujeto que conquista y uno conquistado: "La acción conquistadora, al "reificar" al hombre, es esencialmente necrófila" (Freire, 1978, pág. 124). Por ello, si se instaura la situación opresora antidialógica de la formación docente y la acción educativa en las aulas, el antidiálogo se vuelve indispensable para poder mantenerse. Para mantener alienados a los formandos y los educandos, esta "aproximación a la comunicación" se realiza por medio de "comunicados" relativos a los mitos que el *statu quo* requiere mantener en la formación y educación en general. Las élites dominadoras de hoy, para Freire, continúan necesitando de la "conquista", con "pan y circo", cambiando los métodos según la época, pero se mantiene en ello algo típico, el anhelo "necrófilo" de oprimir.

Como se ha visto, dividir para oprimir se configura como una dimensión fundamental de la "teoría de la acción" opresora hacia los otros, y por ello "dividirlos y mantenerlos divididos son condiciones indispensables para la continuidad del poder" (Freire, 1978, pág. 127).

Ante ello, toda acción de los sectores oprimidos es frenada al despertar su unificación, frenada de inmediato por los opresores con métodos que incluso pueden ser violentos. Es por ello que algunos conceptos –unión, organización, lucha– son calificativos que ven peligrosos. Tales argucias que ni los profesionales serios llegan a percibir, hacen hincapié en visiones focalistas ingenuas de los problemas, obviando la dimensión de su totalidad. No caen en la cuenta que, en tanto más se pulverice o fracture la totalidad de una región o área de "comunidades locales" en aquellos trabajos de formación y educación, sin que las mismas sean estudiadas en su totalidad, tanto más se intensificará la alienación. Freire nos pone sobre aviso en cuanto a diversad estrategias, por ejemplo, la "capacitación de líderes", que puede tener la pretensión de promover la comunidad educativa, aunque no tenga esta intención, pero para muchos servirá, en el fondo, a la alienación. Parten de un supuesto ingenuo en tanto pretenden promover la comunidad por la capacidad de líderes, como si estas partes fueran las que promoverán el todo, y no sea este el que debe promover a las partes.

En realidad la unión de educadores oprimidos, tarde o temprano, en cuanto se unan, lograrán percibir su estado de despersonalización, descubrirán que, en tanto divididos, serán presas fáciles del dirigismo y la dominación, pero unidos y organizados convertirán esta debilidad en una fuerza transformadora para recrear la educación haciéndola más humana.

LA TENTACIÓN DE LA MANIPULACIÓN Y LA INVASIÓN CULTURAL, ARMAS DEL ANTIDIÁLOGO

Para Freire, la manipulación es un instrumento de conquista, y en torno a ella, giran todas las dimensiones de la teoría de la acción, de la acción antidialógica. Se trata de una necesidad imperiosa de las élites políticas y educativas dominadoras para lograr niveles de organización con los que logren anestesiar a docentes y estudiantes, evitando que piensen.

Por otra parte, la invasión cultural viene a ser otra característica de la teoría antidialógica. Se trata de "la penetración que los invasores hacen en el contexto cultural de los invadidos" (Freire, 1978, pág. 137). Y es la que lleva a la inautenticidad del ser de los invadidos. En tanto estas relaciones de carácter autoritario penetren en mayor grado, tanto más los docentes y estudiantes introyectan el sentido de la autoridad. Por ello,

"los educandos pronto descubren, que, para conquistar ciertas satisfacciones, deben adaptarse a los preceptos que se establecen de forma vertical" (Freire, pág. 140). El miedo a la libertad que Freire plantea en docentes y estudiantes, cuando no han logrado comprender el grado de la acción invasora, es mayor cuando se les habla del sentido de deshumanizante de esta acción. Tal evasión se da en tanto la situación de opresión les aplasta y la "asistencialización" logra domesticarlos. De hecho, la conciencia de esta dominación existe en forma dual y ambigua, con múltiples temores y desconfianza, lo que resultará fácil de superar. Por ello, el desarrollo de procesos de aprendizaje y enseñanza, desde esta posición crítico-política de la educación, la pedagogía, la didáctica y el método, permite la combinación entre conocimiento y concienciación, la eliminación de formas didácticas dominantes, opresoras, engañosas (Mora, 2009, pág. 54).

La colaboración y no la imposición en la formación docente es sostenida por el diálogo y la comunicación. El diálogo nunca impone, no manipula, no doméstica, no vive de *slogans*. Por ello, mientras en el antidiálogo la élite que domina mitifica el mundo y la realidad educativa para dominar mejor, el diálogo demanda siempre descubrir en conjunto el mundo.

Por ello, mientras los oprimidos son el propio opresor que tienen "dentro" y no ellos mismos, el miedo natural a la libertad puede llevarlos a la denuncia, no de la realidad opresora, sino de los liderazgos transformadores. Ciertamente "no existe la vida sin la muerte, así como no existe la muerte sin la vida. Pero existe también una "muerte en vida". Y "la muerte en vida es, exactamente, la vida a la cual se le prohíbe ser" (Freire, pág. 157).

Transformar las vidas de docentes y estudiantes demanda superar teorías, métodos y estrategias que generan "muerte en vida". Este modelo educativo centra su atención en la persona humana, en sus procesos participativos necesarios para favorecer la convivencia, la identidad y búsqueda del bien común (USAC, 2015, pág. 12). Esta liberación, para Freire, no puede darse en términos meramente idealistas, para ello los oprimidos deben llegar al punto de no ver su liberación de su mundo como un "mundo cerrado", sino como un mundo del que pueden liberarse. Para que los oprimidos se unan entre sí necesitan eliminar el cordón umbilical mágico y mítico por el que están ligados al mundo de opresión. Docentes y estudiantes están llamados a desprenderse de estas conexiones que le ligan a una educación domesticadora, acrítica, abandonando a partir del pensamiento crítico el mundo educativo en el que prevalece la violencia simbólica que naturaliza procesos perversos de anulación de la libertad.

Este testimonio auténtico, crítico, debe osar correr riesgos, al no lograr siempre el éxito de que el sistema educativo logre adherirse a su derrotero. El éxito demanda organización, liderazgo, disciplina, orden, decisión, objetivos, tareas a cumplir y cuentas que rendir. Sin organización y unidad se diluye la acción transformadora de docentes y estudiantes. Pero esto es preferible al "éxito" a partir de la cosificación de docentes y estudiantes. Cuando el liderazgo manipula los procesos, se niega el éxito de la organización. Cuando este liderazgo impone su palabra, no organiza, sino que manipula, no libera ni se libera, simplemente oprime. Por tal razón, lo que ha de caracterizar a la acción cultural dialógica es la superación de cualquier aspecto que pueda ser inducido. Para Freire, la síntesis cultural no niega que existan diferencias entre diferentes culturas, por el contrario, se sustenta en ellas; "lo que sí niega es la invasión de una por otra. Lo que afirma es el aporte indiscutible que da una a la otra" (Freire, pág. 168).

La invasión cultural sirve a la manipulación, a la conquista, a la dominación, sin embargo, la síntesis sirve a la organización y la liberación. Hoy, cuando la tecnología se anuncia como el *sumun* de la educación sin mediar la capacidad de establecer filtros, en vez de síntesis cultural, amenaza con la invasión cultural, destruyendo el tejido social de la educación y la formación docente. También se puede objetar que el abuso de los medios audivisuales y la tecnología puede conducir a la pasividad, sustituir el pensar por el ver y a cambiar los valores dominantes (Navarra, Mallart Solaz, & Valls Montserrat, s/f, pág. 10). Tal realidad nos condice a la consecuencia de que las pautas de comportamiento de los oprimidos se conformen, acomodándose a la de los opresores, volviéndose ajeno a ellos mismos este comportamiento (Carreño, 2009, pág. 204).

CONCLUSIONES: HORIZONTES DE TRANSFORMACIÓN E INNOVACIÓN

El contenido de esta obra de Freire nos muestra la urgencia de transformar el pensamiento, la conciencia, hacer de la reflexión un camino a la acción y, de esta, la vuelta sistemática a la reflexión, logrando una praxis capaz de disolver los miedos y atenazar por todas sus venas, la violencia simbólica que constriñe el hecho educativo mediante el disciplinamiento.

El diálogo humilde, sin altanería, se presenta frente a la imposición y los comunicados del conocimiento impuesto como la herramienta principal del cambio, asistido por la activación del pensamiento crítico y la puesta en acción de los dinamizadores estratégicos de la metacognición y la autorregulación. Incorporarlo como el dinamizador de las conciencias del personal docente, en su formación y en labor pedagógica en las aulas, supone una "matanoya", una auténtica conversión hacia el respeto profundo a las conciencias de quienes se forman y educan; un cambio de sentido de la "autori-

dad" vista y practicada como imposición hacia un compartir con los demás saberes, experiencias y significados, en búsqueda de descubrir y construir nuevos sentidos y significados de transformación.

Tales cambios y transformaciones en la educación entrarán seguramente en contradicción con lo establecido por la violencia simbólica normalizada; el camino no será expedito, sino difícil. Lo único que hará posible avanzar en él será el convencimiento, la humildad, la perseverancia, la reflexión crítica-acción, la cooperación con el grupo, la coherencia entre discurso y práctica de cada uno del grupo.

La renuncia a estilos y formas de pensar deshumanizantes del personal docente, del quehacer docente impositivo, disciplinador, no será fácil, pero no por eso dejará de ser necesaria. Frente al orden establecido y profundamente resistente al cambio, solo equipos docentes visionarios, con sólido y coherente pensamiento crítico, comprometidos; con claridad y respeto profundo a la persona, formando y educando, así como del compromiso con la nueva educación y una sociedad justa, en la perspectiva de un Desarrollo Humano. Solo con la praxis transformadora, claramente asumida, será posible transformar métodos, mentes, representaciones sociales y mentales de sometimiento. En esta pugna de sentidos y significados, el objetivo será recuperar integralmente a la persona para que ella sea capaz de recuperarse con los demás, en conjunto, en su formación y educación, trampolín para una sociedad con equidad y sentido histórico de su pasado, presente y futuro.

REFERENCIAS

Aguilar C, J. L. 2011. Conocimiento libre y educación emancipadora, 84–106.

Apple, M. 1994. Educación y Poder. Paidós. Argentina-México.

Apple, M. W. 1996. Política cultural y educación. Ediciones Morata, S.L. España.

Ávila Francés, M. 2005. "Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein". Revita Interuniversitaria de Formación del Profesorado (1), pp. 159–174.

Baudelot, C. & R. Establet. 1971. L'école capitaliste en France. Maspero. Francia.

Berstein, B. 1988. Poder, Educación y Conciencia. CIDE. Chile. Bourdieu, P. & J. C. Passeron. 2001. "Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica". En, Bourdieu, P. y J. C. Passeron (eds.). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Popular, España, pp. 15-85.

Bourdieu, P., et. al. 1981. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. España.

De Souza B. 2010. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce. Uruguay.

Duarte, J. 2003. Ambientes de aprendizaje: Una Aproximación Conceptual. Learning environments. A conceptual approach, 97–113.

Fernández, J. M. 2005. "La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica". Cuadernos de Trabajo Social (18), pp. 7–31. Foucault, M. 2006. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI. Argentina.

__________. 2011. El coraje de la verdad. Fondo de Cultura Económica. México.

Freire, P. 1992. Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Educación, 226. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

__________. 2007. Paulo Freire. Educación liberadora del oprimido, 1–15.

__________. 2011. Pedagogía Del Oprimido. Sort, 257(November), 1–175. http://doi.org/10.3163/1536-5050.98.2.021

Gadotti, M., et. al. (eds.). 2008. Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía (Vol. 2008). Obtenido de: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/].

_____________. (2007). Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía (1er ed.). CLACSO. Argentina.

Giroux, H. 1999. "Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio". En, (ed.). La Educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Biblioteca de Aula. España, pp. 53-62.Gómez, S., Leigh, C. y Nova, Y. 2012. Reflexiones sobre cómo el currículum escolar genera desigualdad y violencia: una propuesta para el cambio en la escuela. Obtenido de: [http://revistaestudioshemisfericosypolares.cl/articulos/036-Gomez-Curriculum%20Escolar%20Desigualdad%20Violencia%20Cambio%20Escuela.pf].

López, M. F. 2014. "La ciudadania en los movimientos contrahegemónicos: Una aproximación desde el sur". Revista Sociológica de Pensamiento Crítico Intersticios (1), pp. 263–276.

Lucio, R. 2001. La actividad metacognitiva como desencadenante de procesos autorreguladores en las concepciones y prácticas de enseñanza de los profesores de ciencias experimentales. Una propuesta de formación del profesorado. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Lucio, R. 2017. La Formación Docente: Horizontes y rutas de innovación. UCA. Nicaragua.

Mejía, M. R. 2012. Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur. Fondo Edito-

rial UCH / Universidad de Ciencias y Humanidades. Perú.___________. 2010. Las Pedagogías Críticas en tiempos de Capitalismo Cognitivo. Obtenido de: [http://educacionpublicajgm.uchile.cl/sitio/wp-content/uploads/2014/11/Las-pedagog%C3%ADas-cr%C3%ADticas-en-tiempos-del-capitalismo-cognitivo.pdf].

Mora, D. 2009. "Pedagogía y Didáctica Crítica para una Educación Liberadora. Integra Educativa". Revista de Investigación Educativa (1), pp. 25–60. Moreno, H. 2006. Bourdieu, Foucault y el poder. Obtenido de: [http://www.redalyc.org/html/2110/211015573008/].

Ocampo, J. 2008. "Paulo Freire and the Pedagogy of the Oppressed". Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 10 (0122–7238), pp. 57–72.

Ovejero Bernal, A. 1995a. Paulo Freire y la psicosociopedagogía de la liberación, 671–688.

______________. 1995b. "Paulo Freire y la psicosociopedagogía de la liberación". Psicothema (9), pp. 671–688.

Peña, W. 2009. La Violencia Simbólica: Como reproducción Biopolítica del poder. Obtenido de: [http://www.redalyc.org/html/1270/127020306005/].

Postigo, C., M. Alarcón & R. Castillo. 2014. "Violencia simbólica, discursos e intercambios lingüísticos entre docentes y alumnos. Alcances y consecuencias". Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy (45), pp. 27–36. Rivera, V., F. García & L. M. V.

Rivera. (s/f). ¿Cómo facilitar la problematización en el aprendizaje para desarrollar cultura científica y promover participación ciudadana? ¿Cómo facilitar la problematización en el aprendizaje para desarrollar cultura científica y promover participación ciudadana ?, 1–7.

Rodríguez Palmero, M. L. 2004. La teoría del aprendizaje significativo. Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping. Pamplona, Spain 2004, (1989), 1–10. http://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39935

Rodríguez, L. M., et. al. 2007. "Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina". Ciencia, Docencia y Tecnología No (34), p. 171.

Rojas, A. R. 2009. "La didáctica crítica, critica la crítica educación bancaria". Revista de Investigación Educativa (1), pp. 93–108. Sánchez Pacheco, R. M. (2014, mayo). Educación emancipadora en América latina, 1–21.

Capítulo 12

EDUCACION RURAL Y BUEN VIVIR

Por: Marco Fidel Vargas Hernández[1]

RESUMEN

La educación rural debe potenciar el crecimiento del sujeto campesino, indígena y afro, puesto que, si no se realiza esto, la diversidad y percepción de la cosmovisión, o la ausencia relativa de las mismas, producirán ineludiblemente debilitamientos en la visión del buen vivir, en los horizontes de vida y en la educación rural. No podemos limitarnos al enfoque del Plan Especial de Educación Rural (PEER) de Ministerio de Educación Nacional que hace énfasis en indicadores de calidad, en aprendizajes cognitivos estandarizados y 6 estrategias de acción: académica, docente, de ambiente escolar y bienestar, de infraestructura y dotación, administrativa, de familia y comunidad; desarticuladas de las cosmovisiones culturales de las comunidades rurales. Se hace necesario fortalecer y valorar las diversas cosmovisiones emanadas de otros horizontes de percepción que desde la resistencia mantienen y recrean su convicción: "el mundo puede ser pensado, analizado, y vivido de una manera distinta". Cada cultura rural tiene una percepción diferente de aproximarse a la realidad, haciendo

1 Ph. D en Educación, Magíster en Estudios Políticos y estudios en Sociología. Con producción académica en educación para el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo humano integral, con énfasis en alternativas para la construcción de paz en Colombia. Vinculado, desde hace 20 años, al equipo de investigación en educación, ciudadanía, del Centro de Investigación y Educación Popular CINEP. Actualmente es integrante de la Mesa Nacional de Educaciones Rurales.

énfasis en el biocentrismo, aprendizaje en el territorio cultural y la interculturalidad. Esto es una riqueza cultural del país y es fundamental hacer una voz expansiva de ello desde la escuela rural.

Palabras clave: Biocentrismo, Cosmovisión, Buen vivir, Aprendizaje en el territorio cultural, Interculturalidad.

ABSTRACT

Rural education should promote the growth of the peasant, indigenous and afro subject, since, if this is not done, the diversity and perception of the worldview, or the relative absence of them, will inevitably produce weakening in the vision of good living, in the horizons of life and in rural education. We can not limit ourselves to the focus of the Special Rural Education Plan (PEER) of the Ministry of National Education that emphasizes quality indicators in standardized cognitive learning; and 6 action strategies: academic, teaching, school environment and welfare, infrastructure and endowment, administrative, family and community, disarticulated from the cultural world views of rural communities. It is necessary to strengthen and value the diverse worldviews emanated from other horizons of perception that from the resistance maintain and recreate their conviction: "the world can be thought, analyzed, and lived in a different way". Each rural culture has a different perception of approaching reality, emphasizing biocentrism, learning in the cultural territory and interculturality. This is a cultural richness of the country and it is fundamental to make an expansive voice of it from the rural school.

Keywords: Biocentrism, worldview, good living, learning in the cultural territory, interculturality, rural education.

RESUMO

A educação rural deve aumentar o crescimento dos camponeses, indígenas e afro, pois, se isso não for feito, a diversidade e a percepção da visão de mundo, ou a relativa ausência dela, inevitavelmente produzirão enfraquecimento na visão de boa vida, nos horizontes da vida e na educação rural. Não podemos nos limitar à abordagem do Plano Especial de Educação Rural (PEER) do Ministério da Educação Nacional, que enfatiza indicadores de qualidade, aprendizado cognitivo padronizado e seis estratégias de ação: acadêmica, ensino, ambiente e bem-estar escolar, infraestrutura e infraestrutura. dotação administrativa, familiar e comunitária; desmantelada das visões culturais do mundo das comunidades rurais. É necessário fortalecer e valorizar as várias visões de mundo que emanam de outros horizontes de percepção que, a partir

da resistência, mantêm e recriam sua convicção: "o mundo pode ser pensado, analisado e vivido de maneira diferente". Cada cultura rural tem uma percepção diferente da abordagem da realidade, enfatizando o biocentrismo, a aprendizagem no território cultural e a interculturalidade. Esta é uma riqueza cultural do país e é essencial que se faça uma voz expansiva na escola rural.

Palavras chave: Biocentrismo, Visão de mundo, Boa vida, Aprendizagem no território cultural, Interculturalidade.

INTRODUCCIÓN

Colombia es un país diverso étnico, cultural y regionalmente, por tanto, requiere y exige un reconocimiento diferencial en la educación que responda ante las necesidades, capacidades y cosmovisiones económicas, políticas, sociales, culturales, ecológicas, y espirituales de los pueblos que la conforman. El Estado Colombiano, históricamente, no ha desarrollado una política pública educativa que reconozca la diversidad cultural y la especificidad de los contextos rurales, limitando su autonomía y llevándolos a una exclusión, subvaloración, discriminación y segregación de la educación rural, todo ello conduciéndolo a una marginalidad social por parte de las élites dirigentes del país.

Entendiendo que la educación es un derecho fundamental de todos los colombianos, es indispensable visibilizar las principales barreras estructurales que limitan las garantías del mismo en la ruralidad, teniendo en cuenta que el 30% de los colombianos son habitantes rurales, 696 municipios (62%) del país, para el 2014, solo el 17% de los niños rurales menores de 5 años tenían atención educativa. La escolaridad promedio de los mayores de 15 años es de 5.5 años en las zonas rurales; mientras que en las urbanas alcanza 9.2. De 2.122.269 estudiantes matriculados en educación superior para el año 2015, solo 27.540 correspondían a instituciones educativas rurales. Ante este panorama es necesario hacer énfasis en las potencialidades de la educación rural para el buen vivir y la paz en Colombia. Definiendo todo ello como una plataforma donde se comparten diversos elementos con una mirada puesta en el futuro, sin excluir y mucho menos abolir culturas, tradiciones y pasados colectivos, donde están presente las múltiples cosmovisiones y ninguna ha de ser esencialista para todas las culturas y regiones (Gudynas, 2011). Debemos continuar trabajando por una política educativa de la no exclusión.

Lo que quiero resaltar es que existen buenos vivires que representan la diversidad cultural y exigen un reconocimiento diferencial de las educaciones rurales donde los cambios de paradigmas se hacen presentes en las culturas afros, indígenas, cam-

pesinas, de colonos y ecologistas. Para ello debemos tener en cuenta las siguientes propuestas en la formación de todo aquel que tenga el deseo de convertirse en un "maestro rural" (una pluralidad – unidad en la educación rural), haciendo énfasis en 5 ejes a seguir: Biocentrismo, Cosmovisión, Aprendizaje en el territorio, Bio-pedagogía e Interculturalidad y Buen Vivir.

BIO-CENTRISMO

Las cosmovisiones de las comunidades indígenas, afros y campesinas son biocéntricas, en este sentido la vida y la relación con el sujeto consciente son fundamentales para poder comprender el universo y el desarrollo del mismo. La capacidad que tiene el ser humano de ser consciente de su relación con la naturaleza y la nueva perspectiva del cuidado de la vida es lo que denominamos bio-centrismo. Aceptar esta relación conciencia-vida significa que uno comparte su destino; no solo con la vida misma, sino con la necesidad de expandir la consciencia puesto que ella no reconoce ni principio ni fin (Lanza, 2012).

El universo está perfectamente ajustado para que haya vida, no existe universo sin vida, puesto que el universo es sencillamente el espacio temporal donde vivimos, donde nos encontramos y donde tenemos que aprender a vivir en correlación con la naturaleza o la madre tierra. Por ejemplo, para los mamos (guía espitual) de la Sierra Nevada la tierra esta interconectada con el ser vivo y el no vivo, con todo lo que compone el universo. Esta relación vida-sujeto consciente algunos autores la denominan como la "ecología profunda", la cual tiene dos elementos clave: la comprensión de sí mismo y la igualdad biocéntrica. Se ocupan de la actual destrucción de la biosfera terrestre y de la posibilidad de restauración de los sistemas de vida del planeta, pero van mucho más allá de algunas formas superficiales de pensamiento ecologista intentando motivar a la gente a salvar el medio ambiente.

La ecología profunda reconoce una revolución total en la conciencia para la preservación de los sistemas que sustentan la vida. La comprensión de nosotros mismos afirma que los seres humanos estamos profundamente conectados con toda la eco-esfera, no estamos a parte ni por encima del tejido general de la vida, todo el organismo, incluidos los organismos humanos, son vistos como nudos en una red o campo biosférico de relaciones intrínsecas.

La comprensión de nosotros mismos proviene, así, de una profunda empatía y compasión que nos conectan con todas las creaturas vivas. Los seres humanos en su cotidianidad experimentan sentimientos tal como el gozo y el pesar. Todo ello es

importante en la educación rural puesto que el campesino, indígena, afro, entre otros, está en relación directa con la vida y la madre naturaleza. Esta relación profunda de aprendizaje e inter-conexión de la diversidad y multiplicidad de espacios de ecosistemas de la tierra enriquecen la educación rural haciéndola parte de sí misma.

La igualdad biocéntrica proviene de una visión del mundo semejante. Toda cosa viva y todo ecosistema tienen un derecho intrínseco a la existencia que no depende de su utilidad para la humanidad. Tenemos por lo tanto que pasar de una perspectiva antropocéntrica a una perspectiva biocéntrica. Estamos llamados a hacer extensiva nuestra empatía con todas las criaturas vivas e incluso con el ecosistema –suelo, aire, agua– quienes son también parte de nosotros mismos (Hathaway & Boff, 2014), como lo vienen enfatizando los pueblos indígenas milenariamente.

Este proceso transformador implica una liberación y la posibilidad de dirigirse hacia un mundo en el que todos los seres humanos puedan vivir con dignidad, en armonía con los seres que forman parte de la tierra. La liberación implica, por tanto, reparar el terrible daño que nos hacemos unos a otros y a nuestro planeta. El objetivo de la educación rural es liberar y expandir el potencial de los seres humanos como partícipes creativos mejoradores de la vida dentro del desarrollo evolutivo de la tierra.

En este contexto las comunidades rurales se liberan en la medida en que:

> Se reconocen como sujetos diversos y complejos; respetando y ensalzando las diferencias. No hay una educación rural, encontramos múltiples procesos educativos rurales: indígenas, afros, campesinos, ecologistas, entre otros.
>
> Profundizan en el aspecto de la interiorización, expansión de la conciencia, fomentando procesos creativos de auto-organización y fortalecimiento de su cosmovisión cultural-rural.
>
> Refuerzan sus vínculos de comunidad e interdependencia, incluida la comunión de la comunidad en general con la estrategia educativa de los planes de vida.
>
> El compromiso de la comunidad con la educación es crear una relación constante y sostenible. Hay que potenciar un futuro para el buen vivir. La responsabilidad es de la comunidad educativa y de los gobernantes.

Con todo lo anterior, puedo concluir que la educación rural es Biocéntrica, más no socio-céntrica y mucho menos mercado-céntrica.

VALORACIÓN DE LAS COSMOVISIONES

Las múltiples concepciones de la vida que aparecen con insistencia en diferentes regiones culturales de Colombia, por ejemplo: en la Guajira donde se ubican los indígenas Wayu, en la Sierra Nevada de Santa Marta donde se ubican los pueblos (Kankuamo, kogui, Wiwa y Arhuaco), en el Magdalena Medio los campesinos y pescadores, en el Choco con los afros, etc., expresan las tensiones de una realidad que en su pretensión de volver estas culturas homogéneas e integrarlas al sistema económico, imponiendo una cultura globalizadora, intentan coaptar la riqueza y potencialidad emancipadora de la diversidad cultural y las experiencias de vida que son manifestadas a través de sus cosmovisiones.

Una política de educación rural tiene que valorar las cosmovisiones de las comunidades rurales respetando cada una de sus particularidades. Entre más complejas se tornan las relaciones sociales y se amplían los espacios de diálogo y de relacionamiento social para construir la política educativa rural, el campo de los discursos, los imaginarios y las construcciones simbólicas se erigen como núcleo privilegiado para la definición y disputa del poder (Ceceña, 2008). Todo ello con el objetivo de reconocer y valorar las múltiples cosmovisiones en este tipo de política para ratificar que somos un país pluri-étnico y multicultural.

A lo anterior se hace necesario reforzar el crecimiento del sujeto campesino, indígena y afro, puesto que, si no se realiza esto, la diversidad y percepción de la cosmovisión –o la ausencia relativa de las mismas– producirán ineludiblemente debilitamientos en la visión del buen vivir, en los horizontes de vida y en la educación rural. No podemos limitarnos al enfoque del Plan Especial de Educación Rural (PEER) del Ministerio de Educación Nacional, que hace énfasis en indicadores de calidad, en aprendizajes cognitivos estandarizados y en seis estrategias de acción: académica, docente, de ambiente escolar y bienestar, de infraestructura y dotación, administrativa, de familia y comunidad; desarticuladas de las cosmovisiones culturales de las comunidades rurales. Se hace necesario fortalecer las diversas cosmovisiones emanadas de otros horizontes de percepción que desde la resistencia mantienen y recrean su convicción: “el mundo puede ser pensado, analizado, y vivido de una manera distinta”. Cada cultura rural tiene una percepción diferente de aproximarse a la realidad, de entenderla, de atraparla y de producir sentido de vida. Esto es una riqueza cultural del país y es fundamental hacer una voz expansiva de ello desde la escuela rural.

En la educación rural se hace imperativo revalorar los saberes locales y las cosmovisiones como un elemento central en la comprensión del universo-mundo y de la vida que incorpora todas sus complejidades sin pretensión y consideración como una verdad única; es necesario en ellas el diálogo intercultural, el entablar una conversa-

ción mixta entre el saber-mito-ciencia que nos permita reconocer la necesidad en la incorporación de estos saberes para una transformación de la sabiduría cultural que nunca acaba, donde siempre habrá un espacio al diálogo circular entre el observador-experiencia-experimentación (Ceceña, 2008).

El valor de los saberes rurales tiene su fuerza en la manera diferente de enfrentarse a lo desconocido, buscando dar sentido a la existencia en su más amplia acepción, dando lugar a cuerpos explicativos muy diversos que difícilmente podrían ser absolutos. Se trata de narraciones de vida que a lo largo de los tiempos se modifican, se recrean y son resignificadas por los sentidos colectivos implicando también reciprocidad y confrontación. Por ello es imposible tener una sola educación rural, puesto que matarían la vida y la riqueza de la misma.

EDUCACIÓN RURAL Y BUEN VIVIR

¿Qué entendemos entonces por "aprender en la vida"? ¿Cuál es la relación entre aprendizaje y vida? Entendemos por "aprender en la vida" el proceso de aprendizaje que se ocupa, en primer lugar, de aflorar y develar los conocimientos; en segundo lugar, de la expansión de la consciencia y; en tercer lugar, de las relaciones de los sujetos con la naturaleza, lo cual hace posible el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades rurales de acuerdo con su cosmovisión. Podemos mencionar los siguientes criterios:

> Reconocer que el ser humano es un ser natural, corporal, espiritual, con necesidades y con conciencia, es decir, con capacidad de discernir, reflexionar y tomar decisiones.
>
> El ser humano es un ser de relaciones. El circuito básico de la vida sostenible es la relación de calidad del hombre consigo mismo, con los otros seres humanos y con la naturaleza.
>
> La vida humana es posible si se respeta y se mantiene la armonía de este circuito: naturaleza-sujeto-sociedad. No hay vida posible si no se educa en una relación responsable y de cuidado del hombre con la naturaleza, consigo mismo y con los otros seres humanos. El desarraigo, la división y la negación de este circuito natural significa la muerte.

Por eso, el sentido de la formación debe enfocarse en una pedagogía de la vida y para la vida como una forma de promoverla, de acompañarla en la acción del ser humano, en el cuidado y gestión de la misma, convirtiéndose en el método que la analiza y

la hace posible. Por esta razón, el punto de partida de la educación rural inicia en la estrategia del sujeto con su entorno y el universo. Un sujeto situado en el territorio, vivencial, lleno de necesidades, experiencias, sueños, frustraciones, problemas de su existencia y de la condición humana, que se reafirme en su identidad, que sea autónomo y simultáneamente dialogue con los demás y con el mundo. Es una apuesta por un despliegue de las potencialidades y capacidades del sujeto campesino, indígena, afro y otros; una posibilidad de realizar la misión como ser en la vida.

Aprender a vivir para vivir significa aprender a gozar la plenitud de la vida, es vivir para realizarse, es vivir intensamente, vivir el amor, vivir en comunidad, vivir en comunión, vivir en convivencia, vivir en paz, vivir jugando, vivir estéticamente, vivir éticamente, vivir afectivamente, vivir racionalmente, vivir decidiendo su propia vida, vivir insertándose en el destino, de la humanidad y del planeta (Morín, 2001). Es vivir responsablemente con la vida misma, es vivir en consonancia con las exigencias de la vida, como se testifica en el propósito del proceso de formación: “formar sujetos integrales en armonía con la vida”

Esto permite afirmar que la buena educación explora la felicidad y el buen vivir espiritual. El buen vivir no puede ser reducido a una postura materialista, ya que en su seno conviven otras espiritualidades, sensibilidades y diálogos con otros seres de la vida. Asimismo, la defensa de la pluralidad cultural hace que tenga una vocación orientada al encuentro, al diálogo y a otras formas de interacción entre distintos saberes.

APRENDIZAJES EN EL TERRITORIO CULTURAL

La escuela comenzó “trazando un mapa para guiarse por el territorio cultural”. Posteriormente lo abandonó para transitar con seguridad y asepsia por las vías señaladas en el nuevo mapa sin ambigüedades, dudas ni tropiezos (Calvo, 1993). Debemos resaltar que la crisis no está en la cultura, está en la escuela por no reconocer las cosmovisiones culturales.

Hoy la educación rural tiene que volver al territorio cultural, a la cultura campesina, indígena, afro, a la vida rural resignificando y fortaleciendo sus múltiples espacios de aprendizaje y de socialización del territorio si quiere ser pertinente, la escuela no puede seguir siendo un simulador de aprendizaje que finge tener lo que no tiene.

Hay que volver al territorio cultural como el proceso de aprendizaje, de creación de relaciones posibles y reconocer la escolarización como el proceso de repetición de relaciones preestablecidas (Calvo, 1993). La escolarización sería, entonces, la con-

solidación de los acuerdos culturales y sociales. A las personas, vía escolarización, se les disciplina en los acuerdos culturales de una sociedad, lo que trae como reto el aprovechamiento de la relación entre procesos educativos o de aprendizaje creativo, o recreativo y la escolarización que propone lo que las sociedades han consolidado como tradiciones y costumbres culturales. El territorio nos permite recuperar la riqueza del proceso de aprendizaje educativo y auto-educativo, puesto que estos son permanentes a lo largo de la vida; mientras que los procesos escolares son ocasionales, importantes, pero no indispensables en la existencia de la vida.

La escuela como centro cultural de la comunidad debe entrar en interacción con los diferentes espacios de aprendizaje del territorio como la finca, la chacra, la vereda, la familia, la comunidad, las redes de amigos, las redes sociales, las bibliotecas, etc., para potenciar las relaciones posibles y valorar el carácter utópico de la educación, reconociendo que los procesos educativos se dan en un tiempo y espacio histórico por medio de múltiples lenguajes, sentidos que incluyen la educación no verbal y las cotidianidades de la vida. Es necesario recuperar el rol del educador para convertir lo posible en probable y lo probable en realidad, de tal modo que la escuela se convierta en un centro de diálogo cultural creativo con los diferentes espacios de un tejido de aprendizajes.

Hoy en día, el salón de clase debe estar descentrado porque los ambientes educativos y de aprendizaje son abiertos y se encuentran articulados local, regional, nacional y globalmente. El aprendizaje se da en la persona en relación con el territorio, pero la información ya no se encuentra localizada, es como lo dijimos anteriormente: global. Las interacciones sociales y culturales son de diálogo y de negociación entre lo local-global.

La socialización de los aprendizajes continuamente se está modificando en las relaciones económicas, políticas, sociales y emocionales, en los diferentes ambientes que hacen parte del territorio cultural. A través de estas los bienes, servicios y valores adquieren o pierden validez. Toda interacción debe contribuir en la consolidación de la dignidad humana; sin dejar de lado el cuidado de los servicios eco-sistémicos.

Como se dijo anteriormente, las relaciones sociales están determinadas por arreglos institucionales, es decir, con reglas creadas por personas o grupos que dan forma a las interacciones humanas, por consiguiente, estructuran incentivos de intercambio humano, ya sean económicos, sociales o políticos (Toro, 2004). El propósito fundamental de la educación rural es incentivar un determinado tipo de relaciones que agreguen valores de acuerdo con el propósito o misión de la escuela rural en el territorio cultural.

Un territorio cultural forma parte de un conjunto de espacios de socialización donde ocurren múltiples interacciones que generan aprendizajes y valores. Para que exis-

ta una práctica pedagógica es necesario una intención educativa, una reflexión de prácticas, vivencias y tiempos, una ruta de aprendizaje, una estrategia de enseñanza y una postura ética. No basta solo con los espacios de aprendizaje y el ejercicio de convivencia (Toro, 2004).

Espacios de aprendizaje en el territorio cultural y de convivencia:

La familia: vínculos emocionales, empatía, autocuidado en salud y espíritu, amor, protección.

La mochila: aprender a tejer los elementos del territorio, como animales, montañas, dioses creadores.

El Fogón, la cocina: historias cotidianas, historias de la cultura, su memoria, mitos y el cuidado de los alimentos.

El poporo: aprender a reflexionar sobre un tema vital holístico y la responsabilidad espiritual como ser de relaciones en el territorio.

Vereda y el grupo de amigos: vivir en redes y aprender a interactuar con los que no conocemos.

Comunidad y organizaciones: solidaridad, creación y mutua protección de bienes colectivos básicos, cooperación.

La escuela y la universidad: valores del saber, aprender a trabajar en equipo, investigar y estructurar el sujeto.

El trabajo, la finca y la cooperativa: producción ética, creación de riqueza.Las organizaciones intermedias: asociación e interrelaciones entre lo micro y lo macro.

Las organizaciones políticas: convergencia de intereses.

Las iglesias: transcendencia.

Los medios de comunicación: significado y sentido.

Las redes sociales: aprender a pedir y dar ayuda.

Internet: aprender a hacer hipótesis y preguntas pertinentes para obtener conocimiento del saber acumulado.

Casa de la cultura: creación, expresión corporal, expansión de la conciencia.

Fiesta: la convivencia, ser alegre, disfrutar, es un espacio del goce.

Casa sagrada: donde se reflexiona colectivamente sobre lo espiritual, familiar, comunitario, político, organizativo y la cultura donde se aprende el buen vivir con los seres del territorio.

Una comunidad rural es sana, sustentable y coherente cuando los diferentes espacios de socialización y aprendizaje tienen el mismo proyecto cultural, de dignidad humana y cuidado de los servicios ecosistémicos. Cuando cada espacio de socialización tiene un proyecto ético diferente, el territorio cultural se fragmenta y se dispersa socialmente (Toro, 2004). El aprendizaje de las culturas rurales tiene énfasis en el conocimiento colectivo con una visión holística.

En este sentido, la potencia de los saberes campesinos, indígena, afro, puede integrarse a la escuela (o debiera hacerlo) como un diálogo entre el saber y el conocimiento. El fenómeno de la educación rural debe verse desde la realidad campesina, indígena, afro y su visión de mundo en diálogo con la cultura universal, puesto que hacerlo de manera diferente sería ahondar en el proceso inductivo de una realidad cultural ajena.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DEL APRENDIZAJE EN EL TERRITORIO CULTURAL

Las comunidades de aprendizaje basadas en un diseño de planes de vida son grupos de personas que comparten un interés, una temática, una problemática o unos objetivos comunes y que, en torno a ellas, construyen conocimiento e identidad desde su práctica, y se comunican de manera permanente entre ellos, reflexionando su experiencia e intercambiando información con otras organizaciones de un territorio cultural que permite la construcción de un pensamiento integral, orgánico y holístico.

En las comunidades de aprendizaje la comunicación y el intercambio de información es la principal herramienta de transmisión de conocimiento. Asimismo, son el primer instrumento de conocimiento y exploración de los saberes en el territorio. Conocemos a través de las palabras y por medio de ellas decimos lo que observamos, recordamos, sentimos, sabemos, deseamos, soñamos y es significativo en nuestras vidas y territorio cultural.

La sola experiencia sin lenguaje, sin explicación, sin comprensión se quedaría apenas a nivel de impresión personal, no sería un conocimiento propiamente dicho. Puesto que el conocimiento necesita de verbalización, precisión y acuerdos colectivos. Las comunidades de aprendizaje son lugares de exploración, de indagación de los saberes regionales, de las comunidades de pensamiento, de los significados colectivos y de las preguntas fundamentales de la vida.

El lenguaje y la comunicación nos permiten o facilitan formular lo que intuimos, sospechamos, descubrimos, sabemos, aprendimos; nos hace posible relacionar estas con

otras experiencias y espacios de aprendizaje, con otras personas avanzando más allá de lo aprendido; nos capacita para reflexionar, difundir, confrontar, comparar, dialogar, conversar nuestros conocimientos, nos facilita comunicar aquello que valoramos, intercambiando lo que consideramos útil según nuestros objetivos, definiendo posibilidades, tendencias y límites de nuestro conocimiento (Universidad de Barcelona, 2010).

El fundamento de las comunidades de aprendizaje basadas en el diseño de planes de vida para el buen vivir se encuentra en el aprendizaje dialógico, basado en los siguientes criterios, según la Universidad de Barcelona:

> Diálogo igualitario: la fuerza está en los argumentos más que en la posición jerárquica de quien está hablando. Para que el diálogo sea igualitario, todos deben tener la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados –no importa la función que ejerza en su organización o comunidad.
>
> Transformación de la realidad: Una comunidad no se focaliza en la adaptabilidad de la realidad social de cada participante; sí, en la trasformación de su contexto. Por eso, promueve interacciones que hagan posibles cambios en las vidas de las personas y su contexto. Cuando este intercambio se basa en un diálogo igualitario permite la superación de las desigualdades.
>
> Creación de sentido: Significa hacer posible un tipo de aprendizaje que parta de la interacción entre las necesidades y demandas de las personas que viven la experiencia. Cuando la organización respeta las individualidades de sus participantes, garantizando sus reflexiones y aprendizajes, el poblador encuentra sentido en aquello que está aprendiendo. Fomentar la creación de sentido mejora visiblemente la confianza.
>
> Solidaridad y cooperación: Es necesario contar con prácticas educativas democráticas en las que todos los participantes deben colaborar. Cuando toda la comunidad u organización está involucrada solidariamente en un mismo proyecto tema de aprendizaje resulta mucho más fácil transformar las dificultades en posibilidades, mejorando así las situaciones sociales, económicas, políticas y culturales de todas las personas.
>
> Camino de cambio: Significa la mejora continua de nuestras prácticas. Se entiende como el acto de hacer una búsqueda, tomar un camino o una ruta reflexiva, perseverante y permanente para mejorar la experiencia del proyecto de vida. Este mejoramiento continuo implementa formas más eficaces de hacer

lo que se hace en los territorios. Es un esfuerzo persistente por intervenir en los problemas crónicos de forma contundente en la toma de decisiones correctivas.

Con la combinación de experiencia-teoría-innovación (mejora continua) se busca hacer una mejora en el aprendizaje de los aprendientes en todos sus niveles y, también, en el desarrollo de una mejor convivencia y actitudes solidarias de las comunidades.

BIOPEDAGOGÍA E INTERCULTURALIDAD

Finalmente, el aprendizaje es una propiedad específica de la vida, por ello se entiende como la vinculación de conocimiento a la vida por medio de la consciencia del ser vivo, es decir, de sentir, de percibir, de emocionar y de razonar construyendo mundo (Varela, 2002). De tal premisa podemos concluir que las educaciones rurales están implícitas en la biopedagogía y esta, a su vez, se convierte epistemológicamente en la comprensión de pedagogías interculturales.

La biopedagogía es una concepción en la que se vincula el conocimiento a la vida por medio de la conciencia del ser vivo, esto es sentir, percibir, emocionarse y razonar para construir mundo, el mundo que deseamos, el mundo posible para todos y todas.

Conocimiento y conciencia se vinculan en el proceso de vida, aprendiendo a vivir en una relación dinámica y creativa entre las personas, las comunidades y los contextos rurales concretos. En la biopedagogía de la vida encontramos una experiencia de aprendizaje permanente que busca por diversos caminos la construcción de interrogantes y respuestas sobre el sentido, la orientación y la realización de proyectos de vida encaminados al buen y bien vivir.

En la biopedagogía se reconoce la dimensión de la autoconsciencia de los pueblos, es decir, la capacidad exclusivamente humana por la cual reconocemos que el mundo se transforma en una trama compleja de sistemas aprendientes: ecologías cognitivas de ambientes que propician experiencias de conocimiento o, en términos de Assmann (2002), de nichos vitales –y no hay vida sin ellos– donde la vida es básicamente una persistencia de procesos de aprendizaje para vivir la vida querida.

Por tanto, las comunidades rurales, culturas y pobladores de un territorio desencadenan procesos educativos propios de sus regiones para poder ofrecer propuestas múltiples a la diversidad en las diferentes dimensiones de la vida, posibilitando el reconocimiento al derecho y a la responsabilidad del sentido de las relaciones entre los seres humanos y la de estos con la naturaleza, donde se crean capacidades y oportunidades para la solidaridad y el ejercicio de la libertad.

La educación rural así entendida procura que las culturas, los pueblos, las comunidades y los sujetos de una eco-región constituyan su territorio como un espacio vital de aprendizaje y transformación, como una red fuerte de comunidades aprendientes que propician experiencias flexibles, inteligentes, creativas, dinámicas y seductoras, para que la vida se dé en abundancia. La vida como proceso de aprendizaje se vive, se construye, se promueve, y se gestiona en la interacción con el otro y con la naturaleza. La vida es la maestra que le da sentido y significado al entramado cotidiano del hacer, sentir y reconocer del ser humano.

En esa red los modelos de interacción, de convivencia y mediación social se configuran en un espacio tiempo desde el cual es posible el encuentro con uno mismo, el entorno y el otro, llevando al sujeto a asumir procesos y rasgos idénticos, que permiten la interacción con la otredad y la alteridad, el reconocimiento de la diversidad, la igualdad y la diferencia, el entretejimiento de la pluralidad y la generación de la interculturalidad como un principio de vida, por tal razón, en el proceso educativo, el concepto de interculturalidad configura una dinámica educativa caracterizada por la diversidad cultural donde fluye el encuentro, el acercamiento, el intercambio y el reconocimiento de variadas formas y estilos de vida que entran en contacto e interacción sociocultural y que, posibilitando su dinámica emergente, evidencian procesos de complejidad creciente.

Una pedagogía de la interculturalidad se refiere al diálogo entre diversos grupos culturales en condiciones de igualdad, pretende oponerse a la imposición de una visión cultural única para construir una sociedad que supere las exclusiones y discriminaciones.

CONCLUSIÓN

La educción rural no se puede seguir viendo como algo atrasado, subvalorado y precario. Es necesario reconocerla en su potencialidad biocéntrica, de ecología cognitiva y riqueza cultural, desde sus múltiples cosmovisiones. Si queremos una educación rural valorada es fundamental el cambio de paradigmas en la formación de sus maestros para así permitir el mejoramiento del aprendizaje en la vida. Si Colombia quiere construir una cultura de paz debe reconocer y potenciar las diferentes educaciones rurales en un diálogo intercultural.

REFERENCIAS

Arias, J. 2017. Aportes para pensar una pedagogía de la educación rural. Universidad Pedagógica. Colombia.

Assmann, H. 2002. Placer y Ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Ediciones Narcea, S.A. España. Bernardo T. 2014. Los espacios de socialización y la construcción de lo público. Fundación Avina. Colombia.

Calvo, C. 1993. ¿Crisis de la educación o crisis de la escuela? En el Corazón del Arco Iris. Ed. CEAAL. Chile.

Ceceña, A. E. 2008. Derivas del mundo en el que caben todos los mundos. Clacso / Siglo XXI editores. México.

Gudynas, E. 2011. “Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo”. América Latina en Movimiento (462), pp. 1-20.

Hathaway, M. & Leonardo B. 2014. El tao de la liberación. Una ecología de la transformación. Ed. Troatta. España.

Mesa de política Educativa para la paz. 2018. Plan Especial de educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Mineó. Colombia.

Morín, E. 2001. El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Editorial Cátedra Teorema. España.

Lanza, R. & R. Berman. 2012. Biocentrismo. La vida y la conciencia como claves para comprender la naturaleza del universo. Editorial Sirio, S.A. Argentina.

Universidad de Barcelona (CREA-UB). (s.f) comunidades de aprendizaje. ProyectoInclud-Ed. España.

Varela, F. 2002. El fenómeno de la vida. Editorial Océano. Chile.

Capítulo 13

LA EDUCACIÓN RURAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN COLOMBIA EN LA FASE DEL POSTCONFLICTO

Por: Daniel Lozano Flórez[1]

RESUMEN

El capítulo inicia con un análisis de los principales roles que debe desempeñar la educación en la fase de desarrollo de la sociedad colombiana denominada postconflicto. La reflexión presentada centra su atención en el examen del concepto de acción social y en la función que debe desempeñar la educación en la estructuración de un nuevo tipo de acción social en Colombia. A continuación, se hace una exposición de los conceptos de mundo rural y de nueva ruralidad, haciendo énfasis en la racionalidad del campesino y en los cambios ocurridos en el medio rural que dieron origen a las nuevas interacciones entre los mundos rural y urbano, así como a la descomposición del campesino y a la emergencia de la llamada nueva ruralidad. Enseguida, se hace un breve examen de

1 Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor (Candidato) en Estudios Políticos de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente, Docente e Investigador del programa de Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá D. C., Colombia. Miembro de los grupos de investigación "Pedagogía, Cultura y Formación Docente" de la Universidad de La Salle, y "Formación Docente y Pensamiento Crítico" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Correos electrónicos: dlflorez@unisalle.edu.co y dlozanof@gmail.com

la realidad del mundo rural en Colombia, destacándose en este punto la importancia otorgada, recientemente, a la ruralidad y mostrando algunos indicadores que evidencian que el mundo rural lo integran un conjunto de lugares donde persisten problemas sociales graves y grandes desigualdades que deben ser intervenidas por el Estado y la sociedad. Después de todo esto, se hace una revisión de los documentos que contienen política de educación rural de Colombia, formulada por el Gobierno Nacional; en esta parte del capítulo se enuncian las principales orientaciones que contiene esta política, así como los fines asignados a la educación rural y las principales estrategias formuladas para su desarrollo. Finalmente, se presentan unas conclusiones, en las cuales se subraya la prioridad que debe otorgársele a la educación, especialmente a la rural, como política pública en la fase de desarrollo y consolidación del postconflicto.

Palabras clave: rural, Nueva Ruralidad, Educación Rural, Postconflicto, Paz.

ABSTRACT

The chapter begins with an analysis of the main roles that education should play in the development phase of Colombian society called post-conflict. The reflection presented focuses on the review of the concept of social action and the role that education should play in structuring a new type of social action in Colombia. Next, an exposition of the concepts of the rural world and of new rurality is made, emphasizing the rationality of the peasant and the changes in the rural environment that gave rise to the new interactions between the rural and urban worlds, as well as to the decomposition of the peasant and to the emergence of the so-called new rurality. Next, a brief review of the reality of the rural world in Colombia is made, highlighting at this point the importance attached, recently, to rurality and showing some indicators that show that the rural world is made up of a set of places where serious social problems persist and great inequalities that must be intervened by the State and society. After all this, a review is made of the documents that contain Colombia's rural education policy, formulated by the National Government; In this part of the chapter the main orientations contained in this policy are stated, as well as the aims assigned to rural education and the main strategies formulated for its development. Finally, some conclusions are presented, which underline the priority that should be given to education, especially rural, as a public policy in the development and consolidation phase of the post-conflict.

Keywords: rural, new rurality, rural education, post-conflict, peace

RESUMO

O capítulo começa com uma análise dos principais papéis que a educação deve desempenhar na fase de desenvolvimento da sociedade colombiana denominada pós-conflito. A reflexão apresentada enfoca a revisão do conceito de ação social e o papel que a educação deve desempenhar na estruturação de um novo tipo de ação social na Colômbia. A seguir, é feita uma exposição dos conceitos do mundo rural e da ruralidade nova, enfatizando a racionalidade do camponês e as mudanças no ambiente rural que deram origem às novas interações entre o mundo rural e o urbano, bem como à decomposição do camponês e ao surgimento da chamada nova ruralidade. A seguir, faz-se uma breve revisão da realidade do mundo rural na Colômbia, destacando a importância atribuída recentemente à ruralidade e mostrando alguns indicadores que mostram que o mundo rural é constituído por um conjunto de lugares onde persistem sérios problemas sociais. e grandes desigualdades que devem ser intervencionadas pelo Estado e pela sociedade. Depois de tudo isso, faz-se uma revisão dos documentos que contêm a política de educação rural da Colômbia, formulada pelo governo nacional; Nesta parte do capítulo são apresentadas as principais orientações contidas nesta política, bem como os objetivos atribuídos à educação rural e as principais estratégias formuladas para o seu desenvolvimento. Por fim, são apresentadas algumas conclusões, que destacam a prioridade que deve ser dada à educação, especialmente rural, como política pública na fase de desenvolvimento e consolidação do pós-conflito.

Palavras chave: rural, nova ruralidade, educação rural, pós-conflito, paz.

LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN RURAL EN LA DEFINICIÓN DE UNA NUEVA ACCIÓN SOCIAL PARA EL POSTCONFLICTO

La firma del Acuerdo Final suscrito en noviembre de 2016 entre las entonces denominadas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC- EP) y el Gobierno Nacional, permitió que en Colombia se pusiera fin a una guerra interior que duró un poco más de cincuenta años y, además, que se establecieran las bases para el inicio de una nueva fase del proceso de desarrollo de la sociedad colombiana, denominada de forma general como de postconflicto. Así, se espera que este proceso de negociación política contribuya al cambio social, mediante la institucionalización de unos principios culturales y políticos que permitan la puesta en marcha de un proceso de construcción social que conduzca a que en el territorio nacional se construyan y consoliden escenarios territoriales que sean pacíficos, democráticos y justos, los cuales dispongan de condiciones económicas y sociopolíticas que hagan aportes significativos al cumplimiento de los derechos humanos fundamentales.

Sin duda, la concreción de esta nueva fase del proceso de desarrollo de la sociedad colombiana tiene entre sus prerrequisitos sociales los siguientes: una transformación de la cultura nacional y el compromiso, y la participación de varias generaciones de colombianos en el desarrollo de las acciones sociales y de los procesos sociales que se pongan en marcha en el contexto del postconflicto, especialmente de aquellos relacionados con la adopción y aplicación de normas jurídicas y de programas gubernamentales específicos, orientados al logro de la reintegración de las personas desmovilizadas, a la reconciliación entre los colombianos y al desarrollo de los territorios que han sido más afectados por el conflicto armado interno.

Conviene subrayar que el cambio en la cultura será fundamental en el desarrollo de los procesos conducentes a la construcción e implementación de las normas jurídicas, así como de las políticas públicas y de los programas, y proyectos específicos que requiere el postconflicto. El cambio cultural aportará mayor tolerancia, respeto y reconocimiento de la diferencia por parte de los miembros de la sociedad y, en consecuencia, mejorará la viabilidad política para la toma de decisiones por parte de las autoridades gubernamentales y las medidas que se adopten en desarrollo del postconflicto tendrán mayor legitimidad y, desde luego, más aceptación por los integrantes de la sociedad. Dicho de otra forma, el cambio en la dimensión de la cultura será fundamental en la expedición de las normas jurídicas, en el diseño y operación de la estructura institucional del Estado y en la definición del régimen político que se requiere en Colombia para el avance del proceso del postconflicto. Ciertamente, este desarrollo normativo e institucional, como lo sugiere Durkheim (2001), será prerrequisito de la nueva acción social[2] que se debe poner en marcha para afianzar el

2 El concepto de "acción social" es considerado como una categoría central utilizada en el estudio de la sociedad, ha tenido un amplio desarrollo en la teoría sociológica clásica y contemporánea. Refresquemos, en pocas palabras, los significados otorgados a este concepto: Para Durkheim (2001), el derecho es el dispositivo que permite el ejercicio de la acción social, debido a que refleja las obligaciones asignadas por la sociedad a quienes la integran y, además, porque permite establecer el curso de dicha acción en determinados momentos. Así, en la obra de este autor son de capital importancia los valores sociales, pues estos hacen posible, por un lado, concebir la acción social en una perspectiva positiva, relacionada con el ser y su devenir y, por otro lado, desde una perspectiva negativa que alude a privaciones y sacrificios. Ciertamente, considera Durkheim, que la libertad y la educación moral son resultados de la acción social llevada a cabo por los miembros de la sociedad a través de la interacción y el intercambio recíproco entre el individuo y la sociedad. Max Weber (1977) es otro pensador que se ocupa del examen de la acción social, precisamente su reflexión inicia con el planteamiento de que no todas las acciones humanas son sociales, por lo cual en el conocimiento comprensivo de la acción social se debe tener en cuenta el sentido subjetivo o la significación otorgada por el sujeto a las conductas desarrolladas por otros y la forma como esa significación orienta o se reproduce en las conductas individuales. En otras palabras, para este autor la acción social hace referencia a la acción de un sujeto, desarrollada de acuerdo con el sentido mentado, el cual está referido a la conducta de otros que puede ser pasada, presente o esperada. Talcott Parsons (1984) también se ocupa del estudio de este concepto, centrando su atención en el proceso de estructuración de la acción al interior de un sistema, en especial mediante el conocimiento del orden legítimo y de las relaciones establecidas por los sujetos de la acción con las normas. Al respecto, se destaca en su análisis que el estudio de estas relaciones debe tener en cuenta la interpretación que el actor hace del ordenamiento jurídico y moral establecido, debido a que determina la orientación de la acción del sujeto. En el marco del desarrollo de la acción social, Parsons introduce la noción del acto-unidad, al que considera como elemento constitutivo de la acción y del cual señala, además, que lo integran los elementos concretos de la acción, que conformarán

cambio y generar las condiciones que permitan a la sociedad colombiana avanzar en la construcción y consolidación de una sociedad pacífica, democrática y respetuosa de los derechos humanos. Así, pues, en Colombia el desarrollo del denominado post-conflicto, como lo plantea Morales (2015), corresponde a un proceso de construcción social del territorio que será de largo plazo, intergeneracional y que requerirá de una transformación en la dimensión cultural.

En el escenario del postconflicto, la educación, especialmente la rural, tiene el reto de convertirse en el principal soporte de la nueva acción social requerida para el desarrollo y consolidación de la fase que se puso en marcha cuando se perfeccionó la aprobación del Acuerdo suscrito entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP[3]. En este contexto, se espera que la educación desempeñe unas funciones sociales que aporten, efectivamente, al proceso de cambio y de construcción social puesto en marcha y que se convierta en la principal política pública para la institucionalización del nuevo marco de referencia para el desarrollo de acciones sociales y la construcción de las correspondientes relaciones sociales que hagan viable la consolidación de la paz y que conduzcan a la reconciliación entre los colombianos.

Además de esto, la acción social educativa que se ponga en marcha en el país tiene el reto de aportar el marco cognitivo que requieren los procesos de desarrollo territorial, y de convertirse en la estrategia generadora de procesos de movilidad social ascendente que permitan la reducción de las desigualdades sociales y educativas que afectan particularmente a la población de las zonas rurales. Asimismo, esta educación debe contribuir a la generación de condiciones en el territorio y entre las personas que permitan la intervención de los problemas sociales que tienen afectado el vínculo social de la población rural y procurar el restablecimiento de este. Los anteriores aspectos concretan los principales aportes que puede hacer la educación rural a la construcción de la paz en Colombia.

---

el fin específico, los medios requeridos y las normas encargadas de la regulación de la relación entre medios y logro de fines. Asimismo, anota este autor que todo acto-unidad cuenta con los siguientes elementos: un actor, los fines de la acción, los elementos para el desarrollo de la acción (medios y condiciones), y los valores y normas que orientan al actor. Recientemente, Anthony Giddens (1984) sitúa la acción social en el contexto de una vida rutinizada, que conduce al actor a la repetición de acciones sin que haya motivaciones particulares que lo orienten en el desarrollo de sus acciones. Así, los individuos no tienen conciencia de las acciones realizadas a diario en cada una de sus relaciones sociales, porque simplemente lo que opera es un proceso de construcción y de reconstrucción de la estructura de la sociedad a través de procesos de racionalización de las conductas que incrementan la efectividad de las acciones sociales llevadas a cabo por los actores de la sociedad.

3 El proceso de aprobación del Acuerdo incluyó la realización del plebiscito el 2 de octubre de 2016, que tenía como fin la refrendación del Acuerdo por parte de los ciudadanos, continuó con la renegociación del Acuerdo con base en las objeciones de los opositores al Acuerdo y la firma de un nuevo texto, hecho que ocurrió el 24 de noviembre en el Teatro Colón de Bogotá y, finalmente, concluyó con la ratificación del Acuerdo por parte del Senado de la República y de la Cámara de Representantes el 29 y el 30 de noviembre de 2016, respectivamente.

APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LO RURAL Y A LA NUEVA RURALIDAD

El mundo rural y el campesino tienen unas características particulares que los diferencian del contexto urbano y de otros actores de la sociedad. Al respecto, la sociología rural ha sido prolífica en la realización de investigaciones y en la producción de documentos que abordan estas distinciones (Rogers, y Sevenning, 1973; Schejtman, 1980; Shanin, 1979; Smith, 1960; Wolf, 1978). Entre las principales distinciones presentadas en los estudios antes mencionados se encuentra la referida a la racionalidad económica y cultural del campesino, la cual se orienta por la ausencia del concepto de ganancia y en su lugar sitúa el concepto de subsistencia, noción que sirve de guía a la acción económica y productiva desarrollada por el campesino y que tiene como fin el aseguramiento de las condiciones que le permitan la reproducción de su prole. Conviene subrayar que este componente de la racionalidad campesina mantiene un vínculo muy estrecho con la ayuda mutua, elemento que hace parte de esta racionalidad y que fue heredado de las culturas indígenas.

Evidentemente, este tipo de ayuda, en términos durkheimianos, corresponde a una forma de solidaridad mecánica, es fundamental en la integración de la fuerza de trabajo requerida por las unidades agropecuarias familiares para el desarrollo de las prácticas culturales relacionadas con la puesta en marcha de las actividades del campo. El lugar central que tienen la subsistencia y la ayuda mutua en la estructuración del *ethos* del campesino conlleva a que los integrantes de este grupo de población desarrollen unas pautas específicas de comportamiento que se evidencian en el desenvolvimiento de sus relaciones sociales y en su desempeño social. Estas pautas, las conductas desarrolladas con base en estas y las funciones desempeñadas por el campesino en la sociedad, lo diferencian de los integrantes de otros grupos sociales entre quienes predomina la racionalidad capitalista.

Hacia el final del siglo XX, en los países de América Latina el acervo teórico para el estudio de lo rural se enriqueció con el planteamiento del concepto de la “nueva ruralidad”. Este concepto empezó a surgir, precisamente, cuando fueron reconocidos algunos cambios en la lógica y racionalidad económica tradicional del campesinado. En el caso de Colombia, una de las primeras reflexiones en esta dirección la presentó Fals (1982) cuando definió el campesinado “como el conjunto de clases sociales con cuya fuerza de trabajo se hace producir la tierra de manera directa, estableciendo formas diversas de relaciones de producción. Históricamente su racionalidad ha ido variando de la básica satisfacción de necesidades, en la era capitalista, al reconocimiento de la necesidad de acumular excedentes, en el contexto actual” (pág. 65).

No cabe duda de que la noción de la nueva ruralidad surgió como resultado de las investigaciones y reflexiones sobre los cambios ocurridos en el mundo rural, cuyo origen estuvo relacionado con el avance del proceso de globalización y la implementación de las políticas neoliberales, hechos que afectaron a la población campesina, al territorio rural y a los procesos sociales y económicos que se realizaban en éste. Entre los elementos del contexto que se tuvieron en cuenta en el análisis del mundo rural de finales del siglo XX y en la construcción del concepto de nueva ruralidad se destacaron, por un lado, los cambios ocurridos en las relaciones entre los mundos rural y urbano y, por otro lado, el avance del proceso de descomposición del campesino.

Hay que tener en cuenta en el desarrollo de esta reflexión que los cambios en las relaciones entre lo rural y lo urbano produjeron nuevas formas de interacción social y económica entre estos mundos, que terminaron acercándolos y estableciendo los fundamentos para la emergencia de una cultura diferente. En relación con el proceso de descomposición del campesino, se debe destacar el incremento registrado en estos años, debido especialmente al crecimiento de los procesos de individualización en la sociedad, al deterioro de la calidad de vida de la población, a la afectación de la relación entre la naturaleza y la población que originó el deterioro del medio ambiente, la implantación en el medio rural de nuevas actividades económicas y sociales que terminaron otorgando nuevas funciones al medio rural.

Deseo, en este contexto, subrayar el planteamiento de Fals (1982) sobre la descomposición del campesinado, proceso que se acentuó en estos años y en cuyo desarrollo, a juicio de este autor, influyó el incremento en el uso de la tecnología y de la técnica en las actividades económicas y productivas desarrolladas por la población campesina y los cambios presentados en la estructura agraria, y en la organización del trabajo, el cual, históricamente, se realizó mediante el uso de las tradicionales formas de solidaridad y de organización del campesino.

Hay que mencionar, además, que el trabajo académico realizado en los países de Latinoamérica, con el fin de avanzar en la producción de un corpus teórico para el análisis comprensivo de la realidad del mundo rural, produjo un avance en esta dirección, el cual fue planteado en la conceptualización realizada por Giarracca (2001). Esta investigadora señala que a finales del año 1997 los integrantes del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Rural de CLACSO se propusieron actualizar los conceptos que sustentaban el desarrollo rural, de tal forma que se pudieran reconocer y explicar las nuevas realidades de los escenarios rurales de cada país. Este ejercicio académico condujo a señalar que en las zonas rurales de los países de la región se presentaban procesos económicos y sociales nuevos que configuraban una ruralidad nueva. Este hecho social fue expuesto en los siguientes términos:

> Las imágenes rurales de nuestros países cambiaron con tal intensidad que habilitan a pensar 'una nueva ruralidad', donde coexisten empresas de alta complejidad tecnológica, empresas que forman parte de 'grupos económicos' extraagrarios transnacionalizados, empresas del agroturismo, con mundos rurales heterogéneos, con campesinos, productores medios y trabajadores rurales segmentados por los procesos de mecanización, grupos étnicos y nuevos desocupados. Todos ellos están presentes en las nuevas arenas tratando de imponer o adaptarse a las nuevas reglas del juego, resistir y organizarse para modificar gramáticas de poder políticas, o también buscar estrategias que les permitan encontrar otros espacios territoriales que los integren (migraciones nacionales e internacionales). Se plantea, además, que en esta nueva ruralidad la producción agraria se descentró para dar lugar a territorios donde ella es sólo un elemento de un amplio abanico de aspectos a considerar (bienes simbólicos como lenguas, arte, comidas, producciones no-agrarias, servicios, etc.) (Giarracca, 2001, págs. 11-12).

Otra perspectiva desde la cual se abordó el reconocimiento de los nuevos procesos y dinámicas que configuraban la realidad del mundo rural, fue expuesta por el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) en el estudio realizado por Echeverry y Ribero (2002). Al respecto, estos investigadores optaron por alejarse de los conceptos históricos planteados por la sociología rural y la antropología que definían lo rural a partir de criterios demográficos; o por las características de las relaciones sociales del campesino, las cuales se circunscribían al ámbito micro local y estaban orientadas por lo afectivo y por la búsqueda de la subsistencia, aspecto que, como se anotó antes, constituía el fin de las actividades económicas y productivas del campesino y el fundamento de su racionalidad económica.

Precisamente, con el fin de superar estas definiciones históricas, los investigadores del IICA construyeron una conceptualización de lo rural que tiene dos pilares, a saber: el territorio y el desarrollo. Esta perspectiva señaló que en los procesos de construcción social hay una dependencia entre los elementos que condicionan la localización de la base económica y la formación de los asentamientos humanos que dependen de esta, por lo cual el nuevo planteamiento sobre lo rural parte de considerar que "un territorio rural puede contener centros urbanos mayores, cuya existencia y funcionalidad territorial o regional está definida por las actividades de uso de los recursos naturales sobre los cuales se ubica" (Echeverry y Ribero, 2002, págs. 24 y 25). Así las cosas, esta concepción tuvo en cuenta como elementos estructurantes de lo rural, por un lado, a la base económica territorial, constituida por la oferta ambiental de recursos naturales y los procesos económicos desarrollados por los actores sociales asentados en el territorio y, por otro lado, el proceso de construcción social del territorio llevado a cabo a lo largo de la historia.

En la actualidad, el desarrollo de la acción social educativa en las zonas rurales de los países de América Latina demanda que tanto en la concepción de los procesos educativos, como en la formulación curricular de estos y en su ejecución, se tengan en cuenta las nuevas interacciones entre lo rural y lo urbano que configuran la denominada nueva ruralidad que emergió en América Latina hacia el final del siglo XX. Debo agregar que desde los primeros años del siglo XXI el concepto de nueva ruralidad fue acogido por las principales instituciones internacionales que intervienen en los procesos de desarrollo territorial en el mundo, mediante la formulación de políticas sectoriales, algunas de las cuales están dirigidas a la atención de los territorios rurales y de la población que se encuentra asentada en estos. Entre estas instituciones se deben mencionar al Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).

Es necesario recalcar que por estos años el BM y la FAO señalaron que la nueva ruralidad "designa la naciente visión del espacio rural y la nueva forma de concebir el desarrollo rural" (BM-FAO, 2003, pág. 8). Así, en la construcción de la definición de la nueva ruralidad emprendida por el BM y la FAO, fueron de capital importancia el reconocimiento de las nuevas formas de concebir el territorio rural –mencionadas antes– y las nuevas características que adquiere el desarrollo rural en el proceso de desarrollo del territorio. En pocas palabras, el concepto de nueva ruralidad relaciona el territorio con las acciones puestas en marcha por los actores sociales con el fin de estructurar la base económica territorial, aprovechar los recursos naturales y avanzar en la puesta en marcha de los procesos de desarrollo. Del mismo modo, esta ruralidad se ocupa del devenir de los procesos de construcción social territorial puestos en marcha en el contexto de las interacciones entre lo urbano y lo rural que concurren en el territorio en un momento histórico determinado.

LA IMPORTANCIA DE LO RURAL EN COLOMBIA

Evidentemente, el reconocimiento de los cambios producidos por las nuevas interacciones sociales y económicas entre los mundos rural y urbano, así como de los procesos de construcción social territorial relacionados con estas interacciones, condujo a que en Colombia el mundo rural dejara de ser considerado como un lugar aislado y atrasado, con baja integración al resto de la sociedad y escasamente poblado. En suma, los nuevos procesos y dinámicas socioeconómicas puestos en marcha en el medio rural produjeron la reconfiguración y revalorización del mundo rural y de los procesos que allí ocurren.

Algunos de los últimos estudios y publicaciones hechos en Colombia sobre la cuestión rural y el problema agrario que afecta al país han destacado la importancia del sector rural, especialmente cuando se aborda la formulación de políticas públicas relacionadas con la intervención y resolución de problemas económicos y sociales de interés general, así como cuando se hacen ejercicios de prospectiva sobre el desarrollo nacional y regional, se planifica el aprovechamiento de algunos recursos naturales a nivel territorial o se pretende el logro de resultados en materia de construcción de la paz. Entre estas publicaciones se deben mencionar los informes sobre Desarrollo Humano del año 2011, el cual fue titulado *Colombia Rural. Razones para la Esperanza* y el de la Misión para la transformación del campo del año 2015, titulado *El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz*.

Precisamente, en el Informe sobre Desarrollo Humano se destacó que Colombia es un país donde lo rural es de gran importancia, hecho que se evidencia en el predominio de la cultura campesina en el 75% de los municipios del país, en los cuales se encuentra asentada cerca del 30% de la población nacional y, además, porque estos municipios ocupan más del 90% del territorio nacional. De igual forma, este Informe reconoció la importancia económica de lo rural por la contribución que realiza a la producción de alimentos, de algunas materias primas de interés para los procesos económicos y por los recursos naturales que hay en sus territorios.

No obstante, sobre la importancia asignada al mundo rural colombiano, el mencionado Informe señaló que la población que habita en el territorio rural se encuentra afectada por problemas sociales como la pobreza, la baja calidad de vida, el deterioro del medio ambiente, la violencia, entre otros, los cuales afectan al poblador rural y se convierten en causa de las desigualdades sociales. Entre los indicadores que evidencian la existencia de desigualdades sociales se menciona que la pobreza de los centros urbanos es 2,3 veces menor que la registrada en los municipios con predominio de lo rural y a las consecuencias del conflicto armado interno, que afecta con mucha intensidad a la población de las zonas donde se desarrolla la violencia, produciendo, entre otros hechos, el desplazamiento interno que afecta aproximadamente a 3,6 millones de personas que en su gran mayoría son habitantes del campo (PNUD, 2011).

Del mismo modo, el Informe para la Transformación del Campo y el documento que presentó las Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 reconoció algunas de las potencialidades que tiene el mundo rural, evidenciadas en el aporte del 7,1% que hace el sector agropecuario al PIB, a la generación de puestos de empleo que alcanza el 21,4% del empleo del país y al hecho que el campo posee cerca de 42 millones de hectáreas aptas para el desarrollo de actividades agropecuarias y

forestales, las cuales cuentan con recursos naturales como hidrocarburos, minerales y biodiversidad, todos de gran importancia para el país (DNP, 2014).

Adicionalmente, la información contenida en los informes mencionados muestran que la ruralidad colombiana está afectada por problemas sociales críticos, endémicos, pero también evidencian la riqueza y potencialidades de estos territorios y, además, permiten avizorar posibilidades de construcción de un nuevo orden social, lo cual, entre otros aspectos, requiere la superación del conflicto armado interno y la intervención de las consecuencias que ha dejado esta confrontación y, especialmente, la formulación y puesta en marcha de un nuevo tipo de acción social. Se debe agregar que, en la estructuración de esta acción social, la educación debe ser la principal política pública y que del sector educativo deben emanar las estrategias más efectivas para producir el cambio en la mentalidad de las personas y la generación de las condiciones que requiere el cambio social. Esta acción social debe tener como fundamento una propuesta de educación rural en los niveles educativos correspondientes a la educación básica, media y superior, que atienda las necesidades educativas de las sociedades y de los territorios rurales.

LA EDUCACIÓN RURAL EN LA POLÍTICA PÚBLICA COLOMBIANA

En la actualidad, Colombia dispone de una política pública para el fomento y desarrollo de la educación rural en el país, especialmente en los niveles educativos correspondientes a la básica y media. La política educativa formulada cuenta con unos lineamientos que impulsarán la formulación y puesta en marcha de programas de educación superior rural en las regiones colombianas. Esta política está integrada, principalmente, por el *Acuerdo Final*, el *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*, y por el *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz*. En este apartado se hace una síntesis de los planteamientos contenidos en cada uno de estos documentos, haciendo énfasis en los lineamientos que presenta esta política educativa, los fines otorgados a la educación rural, las estrategias formuladas para su desarrollo y las principales acciones educativas que se propone realizar.

ACUERDO FINAL PARA LA TERMINACIÓN DEL CONFLICTO Y LA CONSTRUCCIÓNNDE UNA PAZ ESTABLE Y DURADERA

El *Acuerdo Final* suscrito entre las entonces denominadas Fuerzas Armadas de Colombia FARC-EP y el Gobierno Nacional planteó los lineamientos generales de política educativa para la formulación del *Plan Especial de Educación Rural*. Entre estas orien-

taciones se destaca la atención integral a la primera infancia, la garantía de cobertura, calidad y pertinencia, la erradicación del analfabetismo en las áreas rurales, la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo y el acercamiento de las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural. En esta parte se hace una presentación de la política de educación rural formulada por el Gobierno Nacional teniendo en cuenta el contexto político creado con la firma y aprobación del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Evidentemente, uno de los puntos del mencionado Acuerdo trata lo relacionado con el desarrollo de la educación rural en el país, para lo cual aborda lo relacionado con los fines que deben asignársele a este tipo de educación y las estrategias que conviene adoptar para su implementación. Al respecto, en el texto del mencionado Acuerdo se estableció que la educación rural tiene el siguiente propósito:

> …brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural (Gobierno de Colombia-FARC-EP, 2016, pág. 53).

En cuanto a la formulación estratégica planteada en el Acuerdo para hacer viable la construcción y puesta en marcha de la política pública de educación rural por parte del Gobierno Nacional, el acuerdo plantea el compromiso de creación e implementación de un *Plan Especial de Educación Rural*, la adopción de modelos flexibles de educación que atiendan las necesidades de las comunidades y del medio rural, con enfoque diferencial; la construcción, mejoramiento y adecuación de la infraestructura educativa rural; la disponibilidad y permanencia de personal docente calificado y el acceso a tecnologías de información; la gratuidad de la educación en los niveles de preescolar, básica y media; mejores condiciones para el acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones del sistema educativo, mediante el acceso gratuito a útiles, textos, alimentación escolar y transporte; oferta de programas e infraestructura de recreación, cultura y deporte; incorporación de la formación técnica agropecuaria en la educación media; disponibilidad de créditos condonables para el acceso de hombres y de mujeres rurales pobres a los servicios de capacitación técnica, tecnológica y universitaria, y apoyos para su manutención cuando sea pertinente; formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas; implementación de un programa especial para la eliminación del analfabetismo rural; fortalecimiento y promoción de la investigación, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, en áreas como agroecología, biotecnología, suelos, etc.; incremento progresivo de los cupos técnicos, tecnológicos y universitarios en las zonas rurales, acceso equitativo para hombres y mujeres, así como de personas en condición de discapacidad, y adopción de medidas especiales

para incentivar el acceso y permanencia de las mujeres rurales; y ampliación de oferta y capacitación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural (Gobierno de Colombia-FARC-EP, 2016).

PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016-2026. EL CAMINO HACIA LA CALIDAD Y LA EQUIDAD

El Plan Decenal en materia de educación rural relaciona la construcción de la paz en el territorio nacional con el desarrollo de la educación, para lo cual señala que el "camino hacia la consolidación de la paz también exige una educación que contribuya a formar buenos ciudadanos, resolver los conflictos pacíficamente, fortalecer la reflexión y el diálogo, así como estimular la sana convivencia" (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 9).

En el caso del desarrollo de la educación rural, este Plan dedica uno de los diez desafíos, contenidos en su formulación, a la atención en educación de la población rural, para lo cual destaca que se debe hacer uso de modalidades adecuadas a la dispersión de las poblaciones de las áreas rurales. Conforme a esto, el octavo desafío, identificado bajo el título de *Dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación*, presenta los lineamientos estratégicos que orientarán el desarrollo de la educación rural durante la década de vigencia del mencionado Plan. Estos lineamientos son los siguientes:

1. Profundizar el conocimiento, análisis, potencialidades y limitaciones de las zonas rurales, sus poblaciones y sus contextos ecológicos.
2. Desarrollar sistemas de información continuos adaptados a las características de los sistemas educativos flexibles y a la movilidad de las familias.
3. Usar modalidades adecuadas a la dispersión de las poblaciones de las áreas rurales.
4. Desarrollar sistemas de investigación y extensión que permitan generalizar el uso de tecnologías e innovaciones probadas y ecológicamente sostenibles.
5. Desarrollar formas eficaces de presencia e intervención de las entidades estatales en la provisión de bienes públicos y áreas comunes que propicien el desarrollo físico, sicológico, social, cultural y artístico.
6. Garantizar la formación pertinente de los docentes, dadas las condiciones que la ruralidad demanda (Ministerio de Educación Nacional, 2017a, pág. 58).

Para el desarrollo de cada uno de estos lineamientos de la política de educación rural se plantean lineamientos estratégicos entre los cuales, según la formulación del Plan Decenal (Ministerio de Educación Nacional, 2017a), se destacan los siguientes:

El conocimiento, análisis, potencialidades y limitaciones de las zonas rurales, sus poblaciones y contextos ecológicos, lo cual requiere del desarrollo de una acción educativa que fomente el respeto y el reconocimiento de la riqueza pluralista del país, así como la recuperación de los saberes locales, el diálogo intercultural, la elaboración de planes de desarrollo territorial en los cuales se caracterice el sector educativo rural y se identifiquen sus potencialidades y necesidades.

El desarrollo de sistemas de información continuos adaptados a las características de los sistemas educativos flexibles y a la movilidad de las familias, para ello el Plan señala que se deben poner en marcha planes que fortalezcan la cultura del reporte y el uso de los datos, así como el diseño de estrategias que favorezcan la utilización de los sistemas de información, el acceso y uso de la información.

Uso de modalidades adecuadas a la dispersión de las poblaciones de las áreas rurales, para lo cual el Plan sugiere la introducción de modalidades y de propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades del territorio, de tal forma que se asegure la calidad y pertinencia de la educación ofertada. También se señala que se deben fortalecer los internados y el uso de modelos pedagógicos flexibles e integrales con el sector productivo y contribuir al desarrollo de competencias ciudadanas; fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de forma que los estudiantes de los contextos rurales dispongan de herramientas que les permitan beneficiarse de su entorno, conservarlo y potenciarlo; fortalecer la educación media académica y la técnica de acuerdo con el contexto regional y fomentar el desarrollo de programas de educación superior en las zonas rurales; y fortalecer la jornada única rural según las necesidades del territorio.

Desarrollo de formas eficaces de presencia e intervención de las entidades estatales en la provisión de bienes públicos y áreas comunes que propicien el desarrollo físico, sicológico, social, cultural y artístico, para lo cual el Plan establece que debe haber disposición de infraestructuras adecuadas para la educación y recreación de las comunidades educativas, así como de ambientes dignos para el aprendizaje y la enseñanza en las zonas rurales; fortalecimiento de las secretarías de educación; aumento de la cobertura y de la calidad educativa del sector rural; incremento de la conectividad de las instituciones educativas rurales y fortalecimiento de los programas de formación en educación física, arte y cultura.

La formación de los docentes, para lo cual el Plan establece que esta for-

mación debe hacerse de acuerdo con las condiciones demandas por la ruralidad y que se debe priorizar la cualificación de los profesores en el conocimiento y aplicación de los modelos pedagógicos flexibles; disponer de programas e incentivos para docentes y directivos de áreas rurales; fortalecer las escuelas normales y los programas de formación de docentes en contextos rurales y con competencias de alto nivel; potenciar las capacidades de los docentes en la formulación de proyectos de reconciliación y convivencia que involucren a las familias y a la comunidad educativa; abordar la educación rural desde el enfoque diferencial; elaborar diagnósticos locales con el fin de identificar debilidades y fortalezas de la región y su historia, para proponer proyectos y alternativas de formación que aporten al desarrollo educativo social, comunitario, productivo y económico de la región y de sus habitantes; reglamentar los modelos educativos flexibles para la educación de la población rural; adecuar los currículos dispuestos para la educación rural a los contextos de los territorios; implementar procesos pedagógicos con enfoque de inclusión hacia lo rural que atiendan la realidad del campo y el uso de nuevas tecnologías; implementar un Plan de Educación Rural (PER) con futuro de garantía para el progreso y el buen vivir, libre de marginación y violencia; y elaborar pruebas SABER de acuerdo con el contexto de la región como estrategia de cierre de brechas entre lo rural y lo urbano.

PLAN ESPECIAL DE EDUCACIÓN RURAL. HACIA EL DESARROLLO RURAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Este Plan presenta los principios y estrategias que orientarán el desarrollo de una reforma a la educación rural en el país y, desde luego, la formulación y ejecución de las acciones que integran el proceso educativo realizado en las instituciones y centros educativos. La perspectiva de la educación rural consignada en este documento prioriza el logro de fines en los campos relacionados con el desarrollo rural, la eliminación de las desigualdades educativas que afectan especialmente a la población rural, el mejoramiento de la calidad de la educación ofrecida en los territorios rurales del país, y la construcción de proyectos educativos pertinentes, es decir, que atiendan las características de la población, la región, la cultura y el contexto, de tal forma que esta educación responda a las dinámicas regionales, sociales y culturales y, además, que esté articulada al sistema productivo regional (Ministerio de Educación Nacional, 2017b).

Aunado a lo anterior, el Plan, cuyo horizonte temporal es de diez años, busca que la educación rural contribuya a la atención de los desafíos contextuales que tiene el sector rural, entre los cuales destaca los siguientes: una geografía difícil, una población dispersa, un conflicto armado y las secuelas de una guerra que se ha prolongado por más de medio siglo. Precisamente, con el propósito de lograr resultados que aporten a la atención de estos desafíos, el Plan presenta una formulación de objetivos, entre los cuales se destaca el propósito principal que consiste en:

> …construir un plan de intervención en zonas rurales que estructure las bases bajo las cuales se brindará atención integral a la primera infancia, se garantizará la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación, se erradicará el analfabetismo, se promoverá la oferta de educación terciaria mediante incentivos a la generación de oferta regional de calidad y pertinente y estímulos a la demanda rural (Ministerio de Educación Nacional, 2017b, pág. 68).

Añádase a esto otros objetivos más específicos, mediante los cuales se busca que la educación rural estructure una ruta de intervención, cuente con indicadores que permitan hacer el seguimiento y la evaluación del Plan, se fortalezca y contribuya al desarrollo rural y a la consolidación de la paz en los territorios y poblaciones rurales, aporte a la generación de condiciones con el fin de mejorar el acceso de la población rural a la educación superior con enfoque regional, formando profesionales de calidad que permanezcan en el sector rural (Ministerio de Educación Nacional, 2017b). Habría que decir también que el *Plan Especial de Educación Rural* incluye el planteamiento de estrategias específicas dirigidas a la construcción de ofertas educativas y al desarrollo de procesos educativos en los niveles correspondientes a la educación inicial, preescolar, básica, media y superior.

CONCLUSIONES

El desarrollo del postconflicto requiere la puesta en marcha un nuevo tipo de acción social, en cuyo desarrollo la educación debe ocupar un lugar central porque el proceso educativo debe cumplir varios tipos de funciones sociales, entre las cuales se destacan las siguientes:

> Formación en los valores universales, en la cultura de paz y en el respeto a los derechos humanos fundamentales de las actuales generaciones de colombianos, sobre todo de la generación inicial, integrada por las personas menores de 25 años y, desde luego, por quienes están naciendo.
>
> Contribución a la reducción de las desigualdades educativas y al desarrollo de procesos de movilidad social ascendente, especialmente de quienes

están afectados por la persistencia de las desigualdades sociales y la pobreza.

Reducción de las disparidades entre territorios, mediante la producción del nuevo marco cognitivo de cada territorio. Este marco debe estar integrado por los conocimientos estructurales y funcionales, y es una condición para la construcción de escenarios territoriales de desarrollo (locales y regionales) que sean económicamente rentables y competitivos, ambientalmente sostenibles y socialmente justos.

En el caso de la escuela y del profesor encargado del desarrollo de las acciones que integran el proceso educativo en las zonas rurales, conviene señalar que la intervención educativa solo será efectiva si las instituciones que integran el sistema educativo colombiano disponen de proyectos educativos y de ofertas de formación que tengan entre sus características la aceptabilidad y la adaptabilidad de la educación. Sin duda, una educación con estas características contribuirá al ejercicio y cumplimiento del derecho a la educación por parte de los habitantes de las zonas rurales del país y convertirá la educación rural en una estrategia importante para la intervención y resolución de los principales problemas sociales que han quebrantado el vínculo social del habitante rural y permitirán la promoción y el desarrollo de la innovación tecnológica, la modernización de las actividades productivas y el avance del cambio social.

En este contexto, es necesario destacar que Colombia tiene experiencias significativas en la construcción de proyectos educativos con estas características, los cuales empezaron a implantarse en algunas zonas rurales del país hace un poco más de cincuenta años, cuando se inició la adopción de los denominados "modelos educativos flexibles"[4] por parte de algunas instituciones educativas y de organizaciones sociales.

REFERENCIAS

Banco Mundial-FAO. 2003. La nueva ruralidad en Europa y su interés para América Latina. FAO-Banco Mundial. Italia.

Durkheim, E. 2001. La división del trabajo social. Ediciones Akal S.A. España.

Echeverry, R. & M. Ribero. 2002. Nueva ruralidad. Visión del territorio en América Latina y el Caribe. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). Colombia.

4 Algunos de estos modelos, posteriormente, fueron reconocidos por la política de educación rural del Gobierno Nacional e incluidos en el Proyecto de Educación Rural (PER) del Ministerio de Educación Nacional como alternativa para la educación de la población campesina. Entre estos modelos educativos se destacan la Escuela Nueva, el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), la Posprimaria, la Aceleración del Aprendizaje y la Secundaria Activa.

Fals, O. 1982. Historia de la cuestión agraria en Colombia. Carlos Valencia Editores. Colombia.
Giddens, A. 1984. La constitución de la sociedad. Amorrortu. Argentina.
Gobierno de Colombia-FARC-EP. 2016. Acuerdo Final. Gobierno de Colombia-FARC-EP para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Ediciones Desde Abajo. Colombia.
Giarracca, N. (ed.). 2001. ¿Una nueva ruralidad en América Latina? CLACSO. Argentina.
Ministerio de Educación Nacional. 2017a. Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
_____________________________. 2017b. Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. (Documento borrador. Versión de 14 de junio de 2017). Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
_____________________________. 2015. Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
Morales, J. 2015. ¿Qué es el postconflicto? Colombia después de la guerra. Ediciones B Colombia S.A. Colombia.
Ocampo, J.A. 2014. Saldar la deuda social con el campo. Marco conceptual de la Misión para la transformación del campo. Departamento Nacional de Planeación. Colombia.
Parsons, T. 1984. La estructura de la acción social. Guadarrama. España.
Rogers, E. & L. Sevenning. 1973. La modernización entre los campesinos. Fondo de Cultura Económica. México.
Schejtman, A. 1980. "Economía campesina, lógica interna, articulación y persistencia". Revista de la CEPAL (11).Shanin, T. 1979. "Una familia campesina rusa". En, Shanin, T. (ed.). Campesinos y sociedades campesinas. Fondo de Cultura Económica. México.
Smith, L. 1960. Sociología de la vida rural. Bibliográfica Argentina. Argentina.
PNUD Colombia. 2011. Colombia Rural. Razones para la Esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. Colombia.
Weber, M. 1977. Economía y Sociedad. Fondo de Cultura Económica. México.
Wolf, E. 1978. Los campesinos. Labor. España.

Capítulo 14

ESCUELA, LAICIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN. APORTES DESDE EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE REINA REYES

Por: Ma. Eugenia Parodi Bartora[1]

RESUMEN

La conformación de la escuela como una institución donde se espera que algo de lo común tenga lugar, donde se construye aquello que nos une como sociedad, ha sido un tema que ha estado presente en la trama de los sistemas educativos nacionales desde sus orígenes.La dificultad se presenta cuando intentamos definir qué es aquello que tenemos en común, y en ese sentido aparecen históricamente diferentes conceptualizaciones. Tomando como referencia la propuesta de Dubet (2017) de buscar un tercero, algo que genere lo que llamamos una sociedad, que parta de reconocer las diferencias y particularidades que tenemos como sujetos y grupos, y que respetándolas construya lo común, es que proponemos trabajar con la idea de laicidad que desarrolla Reina Reyes, articulándola con la de justicia curricular.Partiendo del supuesto de que el principio de laicidad representa algo de lo común en la escuela, proponemos la categoría de posición

1 Maestra. Licenciada en Educación en la Universidad de la República (Uruguay). Maestranda en Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Profesora de Pedagogía en el Consejo de Formación en Educación (Uruguay).

docente para pensar cómo en situaciones de la práctica educativa esta construcción de lo común, atravesada por la laicidad como principio, tensiona la cotidianidad del aula.

Palabras clave: Lo común, Laicidad, Igualdad, Justicia curricular, Posición docente.

ABSTRACT

The conformation of the school as an institution where something of the common takes place, where what unites us as a society is built, has been a theme that has been present in the fabric of national education systems since its origins. The difficulty arises when we try to define what is what we have in common, and in that sense different conceptualizations appear historically. Starting from the proposal of Dubet (2017) to look for a third party, something that generates what we call a society, that starts from recognizing the differences and particularities that we have as subjects and groups, and that respecting them builds the common, is that we work with the idea of secularism developed by Reina Reyes, articulating it with that of curricular justice. Starting from the assumption that secularism, with its different meanings, represents something common in school, we finally propose the category of teaching position to think how in situations of educational practice this construction of the common, traversed by secularism as a principle, stresses the daily life of the classroom.

Keywords: the common, secularism, equality, curricular justice, teaching position.

RESUMO

A conformação da escola como uma instituição onde algo do comum acontece, onde o que nos une como sociedade é construído, tem sido uma questão que tem estado presente no tecido dos sistemas nacionais de educação desde a sua criação. A dificuldade surge quando tentamos definir o que temos em comum e, nesse sentido, diferentes conceituações aparecem historicamente. Partindo da proposta de Dubet (2017) de procurar um terceiro, algo que gera o que chamamos de sociedade, que começa a partir do reconhecimento das diferenças e particularidades que temos como sujeitos e grupos, e que respeitá-los constrói o comum, é que trabalhamos com a ideia do secularismo desenvolvida por Reina Reyes, articulando-a com a da justiça curricular. Partindo do pressuposto de que o secularismo, com seus diferentes significados, representa algo comum na escola, Por fim, propõe-se a categoria de posição docente para pensar como em situações de prática educativa essa construção do comum, atravessada pelo secularismo como princípio, enfatiza o cotidiano da sala de aula.

Palavras chave: o comum, secularismo, igualdade, justiça curricular, posição docente.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge a partir de una preocupación y un interés por reflexionar y problematizar el vínculo entre las dimensiones teóricas y prácticas de la profesión docente. Partiendo de que son dimensiones de la práctica profesional que solamente pueden separarse con fines analíticos, las tradiciones de la formación docente las han ubicado en compartimentos estancos, formando ambas partes de recorridos que pareciera que pudieran hacerse en forma independiente.

La necesidad de proponer trayectos formativos que apunten al desarrollo del pensamiento crítico, nos obliga a buscar formas de acercar y hacer dialogar estas dos dimensiones.

Actualmente, observamos una tensión que se traduce tanto en discusiones teóricas como en problemáticas en la práctica cotidiana, entre la apertura a la diversidad en las escuelas y la búsqueda de lo común. La escuela como el lugar de lo común se ve cuestionada por los mandatos de la inclusión y la diversidad, en el sentido más amplio. En este contexto es que proponemos volver a pensar qué es aquello que la escuela construye, reconstruye y reproduce, para intentar asegurar que haya algo que nos identifique a todos y todas como sociedad, y nos permita transitar por caminos más democráticos, justos, con mayor igualdad.

Partiendo de la necesidad de buscar aquello que podemos tener de común, sin renunciar a las particularidades que nos constituyen como sujetos y grupos, introduciremos el concepto de laicidad propuesto por Reina Reyes, tratando de pensarlo en forma articulada con la idea de justicia curricular, como un posible común.

La introducción del pensamiento pedagógico de Reyes tiene también la intención de poner a circular las reflexiones y propuestas de esta maestra y pedagoga uruguaya, como parte del acervo pedagógico latinoamericano.

Finalmente, incluimos el concepto de “posición docente” para acercar las concepciones y reflexiones teóricas acerca del tema que estamos tratando a la dimensión más práctica de la tarea de enseñar.

LA BÚSQUEDA DE LO COMÚN

La escuela como institución moderna se funda en supuestos, más o menos explícitos, que tienen que ver con la igualdad y la justicia social. La igualdad, sobre la cual coexisten diversas conceptualizaciones, en el modelo liberal se inscribe como igualdad de oportunidades, vinculada a la posibilidad de movilidad social y distribución social basada en los méritos individuales. Para asegurar la igualdad y hacerlo en nombre de la justicia social es que se establece lo común.

> Educación común, educación universal, educación inclusiva, educación para todos, educación básica son expresiones corrientes en los debates sobre la escuela que comprometen, de manera más o menos explícita, posiciones acerca de lo común. En todas estas formulaciones se lee en primer plano una operación afirmativa: definir, establecer qué es lo común, lo universal, lo básico y dirigirlo, ofrecerlo a todos, sin excepción. (Diker, 2008, pág. 147).

La construcción de la igualdad social se ve tensionada en la actualidad por la necesidad del reconocimiento de las diferencias. Los relatos sociales que instalaban la idea e intentaban construir las subjetividades estableciendo como base lo que tenemos en común, como lo fue la primacía del relato del Estado Nación y de la identidad nacional como uno de los sentidos primeros y principales en la formación escolar moderna, están siendo llevados a procesos de revisión. Dubet (2017) nos insta a lograr un reconocimiento positivo de las diferencias para que podamos hablar de la conformación de una sociedad que se construya "con un imaginario común", sin anular lo que, como grupos o sujetos, tenemos de particular, pero que también logre identificar lo que tenemos en común para trabajar a partir de ello. Para el autor "es necesario construir instituciones capaces de acoger todas las diferencias. Queda claro que la escuela está en primer lugar." (pág. 13). En este sentido, la escuela no debería dedicarse a dar lecciones teóricas de civismo o laicismo, sino constituirse como un lugar donde todos y todas puedan aprender a convivir.

La pregunta que surge es: ¿cómo efectivamente lograr que la escuela, que encarna el derecho a la educación de todos y todas, sea una institución que enseñe basada en un ideal de igualdad frente al derecho y además construya igualdad social?

Lo que Dubet (2017) identifica como "un tercero" serían aquellos principios y mecanismos comunes al todo social, a sus mayorías y minorías, que lleven a una nueva construcción de una sociedad, que no sea la sociedad nacional industrial.

> La confianza social y democrática, así como la capacidad de dar acogida a los demás, necesariamente se desarrollan en un marco nacional que se vive como un reto común a may-

> orías y minorías. El nacionalismo impone una suerte de chantaje identitario, al que deberíamos oponer la idea de que tenemos una misma patria y somos compatriotas, sean cuales fueren nuestras culturas y orígenes. Esto implica que debemos ser capaces de escribir un relato nacional distinto al que tiende a imponerse en la actualidad. (Dubet, 2017, pág. 118)

El nacionalismo, que se basa en las raíces comunes y los sentimientos como sustento de la nación, se define por los que quedan afuera, los que nunca van a pertenecer. Para conformar una sociedad no alcanza con definir como ciudadanos a sus miembros, sino que estos tienen que sentirse parte de una comunidad, lo cual implica asumir que tenemos algo en común que no es meramente declarativo.

Una de las instituciones esenciales que aparece en la construcción y validación de lo común es la escuela. Esta escuela, que actualmente se le ubica mayoritariamente como una institución en crisis, puede tener algo que decir y hacer todavía en esta búsqueda de lo que nos une.

LA LAICIDAD COMO POSIBLE COMÚN

En la construcción del Estado Nación en el Uruguay, atravesado por la fuerte presencia de la escuela pública, el objetivo de la producción de lo común estuvo desde sus comienzos, a finales del siglo XIX, fuertemente vinculado con el ideal de la educación laica.

En este trabajo se desarrollará parte del pensamiento pedagógico de Reina Reyes (1904-1993), maestra uruguaya que defendió el derecho a la educación, vinculándolo directamente con la práctica de una educación basada en el principio de laicidad, como forma de lograr la igualdad y la formación democrática.

La tradición pedagógica uruguaya tiene como una de sus más destacadas representantes a Reyes, quien desarrolla un concepto de laicidad que nos interesa retomar para poder aportar a la discusión acerca de lo común y sus posibles formas de viabilidad, en un sentido que nos acerque a la justicia social o, al menos, a la justicia educativa.

Se presentarán a continuación algunas de las propuestas realizadas por la autora en su texto *El derecho a educar y el derecho a la educación* (1972). En el mismo comienza introduciendo el origen del término "laico", del que deriva "laicidad". La palabra laicidad ha sido y es utilizada con diferentes contenidos conceptuales, atravesada por posiciones ideológicas también diversas y hasta opuestas. En sus orígenes la palabra laicidad está atada a concepciones que tienen que ver con el distanciamiento de lo religioso, por lo cual quedó vinculada en lo sucesivo a una idea de que la defensa de la laicidad tiene que ver con la antireligiosidad[2], concepción de la que se distancia la autora.

2 Laico, deriva de laos, pueblo no diferenciado, en oposición al klero. Del término laico deriva laicismo

> Laicidad no es ateísmo ni antirreligiosidad. Laicidad es libertad en el orden del pensamiento y respeto a esa libertad en los otros.
> La laicidad responde al espíritu del humanismo que proclama la dignidad de la persona humana, respeta la individualidad de cada hombre concreto y, por lo mismo, deja los valores, en los dominios de la filosofía, de la religión, de la política y del arte, a la libre elección personal. (Reyes, 1972, pág. 67).

La laicidad supone un ideal de convivencia entre las personas, fuertemente ligado al ideal democrático. Tanto la laicidad como la democracia pueden ser consideradas como formas de vida, en tanto se desarrollan y ponen en juego socialmente.

La Declaración de los Derechos Humanos en el artículo 19 establece que todos los individuos tienen libertad de opinión y de expresión, sin que haya ningún tipo de coerción, y en ese sentido es que se proclama la laicidad. Se entiende que el sujeto no es una abstracción, sino que hay que concebirlo como hombre situado, y que su libertad de opinión y expresión no son dadas en forma innata; son construcciones, adquisiciones que pueden desarrollarse en relación con las circunstancias concretas de vida y en lo cual la educación desempeña un lugar fundamental.

La autora destaca la diferencia entre libertad de pensamiento y libertad de expresión, siendo que una puede tener la posibilidad de expresarse libremente sin haber podido pensar libremente, ya que la condición para pensar libremente está vinculada al desarrollo del pensamiento reflexivo, y en este posible desarrollo la educación ocupa un lugar fundamental.

La libertad de expresión tiene un carácter social, que requiere relaciones de igualdad para que se respete la libertad de expresión y pensamiento en los demás. En este sentido las democracias como organización política deberían considerar como su fin fundamental garantizar dichas libertades.

> Este juego de libertades y de respeto a esas libertades, esta relación de derecho y de deber, es lo que, en esencia constituye la LAICIDAD.
> La libertad de pensamiento es función individual, en tanto que la laicidad es función social ya que sólo se manifiesta en relaciones sociales… El hombre puede afirmar un pensamiento libre al margen de una relación social, pero es necesario que se relacione con otro que discrepe con su pensamiento, para evidenciar su actitud laica (Reyes, 1972, pág. 70).

---

como doctrina que defiende al hombre de las influencias eclesiásticas; este dio origen al Estado laico como uno neutral en relación a los cultos que evita la intromisión de la autoridad religiosa en lo civil. Por último, laicizar es hacer una institución independiente de todo poder vinculado a alguna religión (Reyes, 1972, págs. 66-67)

La laicidad entonces se despliega en situaciones sociales, ya que implica el respeto a los otros. La insistencia en relación a la idea de respeto tiene que ver con distanciarse de la actitud de "tolerancia", ya que esta tiene que ver más con soportar, aguantar; una actitud de indiferencia, y no con la noción de igualdad como base en las relaciones sociales.

> La laicidad no reclama generosidad, sino justicia, justicia que emana de la idea y del sentimiento de la igualdad de los hombres ante el derecho. Quien se considera por su manera de pensar superior a otros, tiende a imponer su pensamiento; quien acepta sin análisis las ideas de otro porque se cree inferior, enajena su pensamiento y su persona; quien se siente igual a otro hombre en lo que refiere a la búsqueda de la verdad en religión, filosofía o política, respeta las ideas de los otros aunque no sean las suyas… Este respeto no debe conducir a la indiferencia. Requiere interés en lo que otro dice y en lo que otro piensa (Reyes, 1972, pág. 71).

El respeto por las ideas del otro, basado en la convicción de la igualdad, así como el reclamo por el derecho a pensar y expresarme libremente, es la base de la democracia como forma de vida.

> La democracia, al institucionalizarse reconoce implícitamente la laicidad como condición necesaria para la convivencia pacífica y para la colaboración de todos los hombres, sin distinción de clases sociales, razas, religiones o tendencias políticas.
> El concepto abstracto de laicidad se concreta en la conducta laica que, en una nueva significación del término "laico", implica una actitud intelectual y moral por la cual la persona realiza su autonomía en relaciones recíprocas con otras conciencias. Es laico quien exige el derecho de pensar y expresarse libremente, reconociendo en los otros el mismo derecho (Reyes, 1972, pág. 71).

Esta actitud laica va a garantizar que las democracias puedan existir como tales, al alejarse del dogmatismo y de la formación a través de las imposiciones: "La organización política de la democracia que cultive el pensamiento reflexivo constituye una garantía de su existencia. La democracia ideal reclama un pueblo liberado económicamente y maduro intelectualmente, un pueblo educado en la laicidad" (Reyes, 1972, pág. 90).

La laicidad sería, más que una concepción teórica, una forma de actuar, de sentir, de vivir. Pero esta actitud laica no es innata, no es natural en las personas, sino que precisa de un ambiente social adecuado para su desarrollo y de una educación que actúe en su favor.

Cuando Reina Reyes profundiza en los elementos que caracterizarían a una educación laica, hace referencia en primera instancia a que debe alejarse de una enseñanza dogmática y, en segundo lugar, al hecho de que es el ámbito de los métodos donde se va a definir la laicidad en la educación.

Lo importante para la educación laica no es la posición que tenga el educador en materia religiosa, filosófica o política, sino los métodos que dicho educador utilice. Un determinado programa no estaría siendo garante de una educación para la libertad, por eso el énfasis no está dado para Reyes en los contenidos que se establezcan en un *curriculum*, sino en la metodología a través de la cual se lleva a cabo la enseñanza.

> La educación laica evita imposiciones dogmáticas, conduce al niño a la observación objetiva de la realidad, cultiva la reflexión, da oportunidades para la espontaneidad, crea conciencia de valores comunes y hace posible una posterior elección personal de aquellos valores que son susceptibles de diversidad. La educación laica respeta las características intelectuales y afectivas de cada niño y tiende a lograr una integración del pensamiento reflexivo con el sentimiento de igualdad de los hombres, aspectos inseparables de la conducta laica (Reyes, 1982, págs. 81-82).

Una educación para la libertad debe cultivar la duda ante las imposiciones, así como desarrollar en forma permanente el pensamiento reflexivo a la vez que la seguridad en sí mismo, ya que los sujetos deben ser considerados como un todo y no puede formarse lo emocional y lo intelectual por carriles separados. Los métodos educativos, considerando a la persona en forma integral, tienen que propender a la actividad y la libertad en todos los planos.

> La educación laica, al eliminar en lo posible, la imposición de dogmas políticos, religiosos o pseudo científicos, favorece la duda, cultiva la observación objetiva de la realidad y hace posible el pensamiento reflexivo y el juicio crítico. En la educación laica, el maestro en lugar de estar interesado por la respuesta correcta del niño, debe estar preocupado por lograr que el pensamiento del alumno sea el resultado de una auténtica e integral actividad mental y no de la memorización de lo aprendido (Reyes, 1972, pág. 86).

No basta con no enseñar religión para que una educación sea laica. No se está en contra de ninguna religión ni de ninguna postura política, pero sí se opone a que se imponga cualquiera de ellas a los niños y niñas, y es por este motivo que se rechazan las imposiciones dogmáticas de cualquier orden. Una educación que se oriente por el ideal de laicidad debe tener como propósito el pensamiento reflexivo, integrado con el sentimiento de igualdad de las personas.

La conciencia de la igualdad es imprescindible si se pretende lograr la actitud laica de respeto a las posturas, opciones y opiniones de los otros, así como exigir el respeto de las propias. En el planteamiento de Reyes todos nacemos iguales y a la vez distintos, pero el hecho de nuestras particularidades no puede no dejarnos ver la igualdad frente a los derechos que todos tenemos. El cultivo de la igualdad de los hombres implica un trabajo intelectual de abstracción, que muchas veces se encuentra obstaculizada cuan-

do se educa resaltando las diferencias políticas, económicas, religiosas, culturales. Si la escuela promueve una filosofía dogmática, de los absolutos, es difícil lograr una actitud laica, así como si se encierra al niño en escuelas donde asisten exclusivamente niños de cierta religión, ideología, nacionalidad, cultura: "La escuela le ofrece al niño una vida en común distinta a la que pudo conocer antes de su ingreso a ella, porque lo ubica en situaciones de igualdad con respecto a otros niños que, en su mayoría, no conoce y que no han sido elegidos por sus padres" (Reyes, 1972, pág. 93).

> El reclamo de neutralidad en las escuelas, y de los maestros en particular, en nombre de la laicidad se presenta por Reyes como un mal entendido, ya que estaría encubriendo posiciones políticas inaceptables
> Si ser neutral significa que, entre dos partes que contienden se permanece sin inclinarse a ninguna de ellas, estamos obligados a establecer sobre qué asuntos se plantea la contienda. Si esta se refiere a la aprobación o al rechazo de una estructura social que configura enormes diferencias de oportunidades y de derechos para quienes la integran, obligatoriamente el educador no puede ser neutral, pues debe ubicarse junto a quienes propician el cambio. Ser neutral en esa materia supondría vivir en un ausentismo político reñido con su propia misión de educador, que exige fe en el mejoramiento del hombre y de la sociedad. (Reyes, 1972, págs. 96-97).

LA CUESTIÓN DEL CURRÍCULUM

El pensamiento pedagógico de Reina Reyes, que presentamos resumidamente en el apartado anterior, propone un vínculo estrecho entre igualdad en relación a los derechos, democracia y laicidad. Para la autora el sustento de la democracia es la actitud laica, que se expresa en las relaciones sociales y que se forma a través de una educación laica. Como decíamos anteriormente, la educación para responder al principio de la laicidad debe desarrollar el pensamiento reflexivo, y para esto no serían trascendentes los contenidos tanto como los métodos a través de los cuales se educa.

La igualdad y la justicia social pretendidas no son innatas, y podría considerarse que para la formación de sujetos que se consideren como iguales la discusión acerca de la justicia curricular que presentan autores como Connell (1997) y Terigi (2008) se torna relevante.

Lejos de ubicar a las posturas que presentan la justicia curricular como un elemento central a tener en cuenta en la construcción de lo común, como antagónicas a la visión de Reyes, consideramos que esto puede enriquecer la discusión y complejizar la propuesta de la laicidad como el "tercero" que puede aportar, como principio y método, a la construcción de lo común. En la cita con la que cerramos el apartado anterior, la

autora deja ver que la construcción de la laicidad se realiza sobre una base común, que ella ubica en los derechos humanos. En esta línea podemos pensar que la laicidad puede también apoyarse en la concepción de un *curriculum* que conduzca a la justicia social. La justicia curricular se presenta como una forma de aportar a la construcción de la justicia social, y a una formación que genere igualdad. El cuestionamiento del cual se parte es si estamos desde la escuela efectivamente generando igualdad por enseñar lo mismo a todos.

Se propone la diversificación de las propuestas curriculares, dar lugar a las perspectivas, relatos, visiones del mundo minoritarias excluidas hasta ahora, en el entendido de problematizar de qué forma se genera igualdad. Podemos tener currículos únicos, pero habría que analizar qué es eso que estamos enseñando: los contenidos curriculares. Ya que podemos estar enseñando a todos y todas lo mismo, y esto común estar atravesado por contenidos elitistas, machistas, sectarios, discriminatorios, clasistas.

> ...hace tiempo que no puede sostenerse, ni en términos teóricos ni en términos políticos, que la homogeneidad es garantía de igualdad. Es necesario salir entonces del encierro argumental. Es claro que, dado que *lo común* ha sido *lo mismo* durante décadas (la escuela común, el *curriculum* común, el formato escolar común), surgen importantes dificultades a la hora de romper esta equivalencia; al mismo tiempo, romperla es una necesidad para que el sistema escolar supere institucionalmente la homogeneidad, albergue la diversidad, destituya el sectarismo (Terigi, 2008, pág. 218).

Desde esta postura, tanto desde un punto de vista ético como en sus consecuencias prácticas, pensar en un currículum común no es enseñar lo mismo, sino abrirse a las experiencias humanas en su enorme diversidad. Esto no tiene que ver con la mera sensibilización a lo diferente, sino con una educación comprometida con una formación que prepare para vivir en un mundo plural, diverso culturalmente, y ver en esto un enriquecimiento de lo humano.

La laicidad como principio y método, conjuntamente con la justicia curricular, creemos que pueden constituir ese "tercero" del que habla Dubet, que reconozca a la escuela como lugar de lo público, de lo común, que logre realizar un proyecto que genere comunidad alejándose de la homogeneidad y reconociendo la diversidad.

POSICIÓN DOCENTE Y LAICIDAD

El eje a partir del cual se desarrolló el presente trabajo pretendía aportar a la reflexión acerca las concepciones, enfoques y perspectivas de la formación docente y el pensamiento crítico en la región. En este sentido, consideramos importante pensar en las

consecuencias pedagógicas vinculadas con el quehacer docente que pueda provocar la conceptualización realizada anteriormente acerca de la laicidad en la escuela. Para esto nos centraremos en la perspectiva de la docencia como posición, para luego presentar algunos ejemplos de discusiones, programas y situaciones, que pueden estar tensionando la cotidiana escolar en la actualidad, y para las cuales el principio de laicidad puede realizar algún aporte.

Desde una perspectiva posestructuralista, y con un fuerte anclaje teórico en el Análisis Político del Discurso, Southwell y Vassiliades proponen pensar al trabajo docente como posición, perspectiva que se considera complementaria con la consideración del docente como profesional.

> ...la categoría de *posición docente* se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella (Southwell & Vassiliades, 2014, pág. 4).

El trabajo docente se establece en relación, de forma no determinada *a priori* por las condiciones objetivas y materiales de los sujetos, sino de forma dinámica, no cerrada, compleja, histórica. La identidad que van construyendo los docentes, en tanto sujetos, tiene que ver con la actualización en cada una de las subjetividades, de las políticas públicas, del lugar específico de trabajo, de las características de ese sujeto; no puede pensarse como una totalidad homogénea, sino como "un lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones" (Southwell & Vassiliades, 2014) que se articulan en discursos nunca totalizantes.

Esta forma de concebir la docencia se visualiza en la misma línea en la que propone pensar Reyes a los sujetos, como situados, como pertenecientes a unas coordenadas específicas fuera de las cuales no pueden ser considerados.

La construcción de lo común ha tenido diversas perspectivas (Diker, 2008) que van desde considerar que tiene que ver con enseñarles todo y lo mismo a todos (según las verdades de la ciencia); con visualizar a lo común como algo que se construye desde la escuela y que no la precede (concepción en la que se arraiga la escuela moderna en la consolidación de los Estados Nación); la idea de que lo común no existe, no es posible identificar algo más allá de las particularidades, entonces se propone que cada grupo pueda educar según sus visiones de mundo; y lo común como el lugar de lo neutral, en la línea de no imponer conocimientos, normas, valores particulares, sino solamente lo universal (tomando a la ciencia no ya como verdad, sino como conocimiento neutral), intentando identificar lo común como aquello en lo cual habría cierta

coincidencia entre las culturas particulares, ese sería el punto de contacto entre ellas y se definiría como aquello que nos representa a todos.

La laicidad estuvo y está estrechamente ligada en el imaginario social –y en el de los y las docentes en el Uruguay también– a esta última idea de lo común como neutralidad. La idea de convertir a la escuela en una institución apolítica es impulsada e impuesta por la última dictadura uruguaya (1973-1985), tomando medidas en relación con los materiales de estudio, las asignaturas dictadas, las posturas docentes, persiguiendo, destituyendo, desapareciendo a todos y todas las que consideraran que violaban el principio de laicidad en las instituciones educativas. Esto es relevante mencionarlo ya que, más allá de las concepciones pedagógicas y de la legislación actual[3], sigue presente en las discusiones actuales la idea de que respetar la laicidad tiene que ver con dejar afuera de la escuela todo aquello que es susceptible de ser opinable, discutible; sobre lo que no hay consenso social.

En la construcción de esta posición docente en el presente, donde coexisten diversas formas de entender la laicidad, irrumpen temáticas, situaciones que aparecen tensionando a la escuela como institución laica, cuestionando el alcance y el significado de este principio. A modo de ejemplo, mencionamos dos temáticas que han puesto en nuestro país el tema de la laicidad en la discusión social, mediática, pedagógica.

Una fue la discusión que se suscitó en el año 2015 ante la asistencia de niñas sirias (pertenecientes a familias inmigrantes) utilizando el *hiyab* en una escuela pública de Montevideo. Frente a este hecho, al cual se han enfrentado otros países más tempranamente, la defensa de la escuela pública laica y las denuncias por la violación de la laicidad no se hicieron esperar. Esto suscitó interesantes discusiones a nivel social general, no solamente en la academia, que precisaron de una actualización del concepto de laicidad; una discusión acerca de cuáles son los alcances de este principio y las consecuencias prácticas del mismo, y frente al cual tuvieron que tomar decisiones las autoridades y los y las docentes involucrados, para resolver qué hacer y, además, para trabajar a partir de este hecho con los niños y niñas, con las familias, con la comunidad en general.

Los argumentos que se presentaban en contra del uso del *hiyab* en la escuela partían de considerar que se atentaba contra la laicidad por permitir entrar símbolos religiosos que estarían haciendo propaganda de una forma de concebir el mundo que no es necesariamente la generalizada, además de ser argumentos cargados de prejuicios acerca del mundo musulmán y su construcción cultural. En el fondo, lo que se ve atacado es esta

3 Ley General de Educación N°18437 (2008). Artículo 17. (De la laicidad).- El principio de laicidad asegurará el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública, mediante el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento que posibilite una toma de posición consciente de quien se educa. Se garantizará la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias.

ilusión de la homogeneidad social, esta imagen que genera cierta seguridad en cuanto no van a ser "contaminados" los niños y niñas en la escuela por concepciones que se alejen de la visión occidental, positivista del mundo, donde todo "lo otro" es negado, inferiorizado, ocultado. Dejar entrar el *hiyab* a la escuela nos obliga a hablar de religión, a hablar de culturas en plural, a trabajar el respeto en forma concreta, a escuchar la palabra de otros que nos eran ajenos, todo lo cual conlleva un enriquecimiento de lo educativo y a una puesta en práctica real de la actitud laica en la escuela.

La segunda problemática surge a partir de la implementación de la *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria*, aprobada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria, y distribuida en todas las escuelas del país en el año 2017. Este hecho puso sobre la mesa el tema de la educación sexual en la escuela, la educación para la igualdad de géneros, y nuevamente la discusión acerca de la pertinencia del tratamiento de estos temas en la escuela laica. Esta Guía que fue de distribución generalizada no era de utilización obligatoria, y otra vez la construcción de la posición docente de cada sujeto, atravesada por la idea de laicidad presente, estaría determinando las decisiones a tomar en relación al trabajo pedagógico para la igualdad de géneros, o su exclusión.

Siendo una temática en la cual no existe actualmente un consenso social total, habiendo tensiones en general sobre la visión acerca de qué se debe decir y qué no en la escuela en relación a la educación sexual, lo que pone en discusión la aprobación de esta guía en realidad es si es posible no educar en sexualidad en la escuela. La Guía le puso corporeidad, materializó en una herramienta didáctica algo que podría ubicarse como "currículum oculto" en el cotidiano escolar, y es todo lo que efectivamente transmitimos en nuestras prácticas escolares acerca de la construcción de estereotipos de género, los modelos de familia, la normatividad sexual, etc. Justamente el principio de laicidad es atentado cuando naturalizamos ciertas pautas culturales que responden, además, a la cultura hegemónica (machista, patriarcal, heteronormativa) y no cuando las visibilizamos, discutimos, ponemos en común para posibilitar la construcción de las identidades de niños y niñas con la mayor libertad posible.

Si bien no es propósito de este trabajo ahondar en las discusiones y diversas argumentaciones que se desplegaron en cada situación, y en tantas otras que se suceden cotidianamente en las escuelas y que no trascienden socialmente, sí consideramos pertinente apuntar que el tema de la laicidad debería ser profundamente discutido y pensado en la formación docente, ya que en la construcción de las posiciones docentes, el principio de laicidad es un factor que en nuestra realidad educativa atraviesa las prácticas áulicas y las tensiona en forma permanente. El desarrollo de un proyecto educativo que trabaje hacia la igualdad, la justicia, la democracia, puede ser enriquecido por esta concepción de laicidad propuesta.

CONCLUSIONES

Pensar la escuela pública como el lugar de lo común trae aparejada la necesidad de profundizar en discusiones acerca de lo que hoy podemos identificar como común, desde otra noción de igualdad que supere la concepción liberal de la igualdad de oportunidades. El derecho a la educación y la igualdad de todos y todas frente a ese derecho nos posiciona en la búsqueda de principios, métodos y contenidos que hagan este derecho posible.

Desde el pensamiento crítico consideramos que la laicidad, en el sentido que es propuesta por Reina Reyes, puede ser un eje que atraviese las prácticas educativas y que apunte, desde la formación docente, a la propuesta de proyectos educativos emancipadores.

La formación de profesionales de la educación, de intelectuales transformadores, reflexivos, críticos, precisa de la declaración de estas intenciones; formas concretas de mediar, dispositivos didácticos que apunten al logro de ese ideal, para que no quede en meras fórmulas declarativas. Nos parece fundamental la elaboración de propuestas que discutan e identifiquen las problemáticas, las tensiones que atraviesan a la escuela en el presente para pensar teóricamente en ellas, y también cómo transitamos esas situaciones en lo concreto de la práctica escolar, desde nuestras posiciones docentes.

Coincidimos en que la escuela tiene que habitarse por todas las diversidades existentes y respetar estas diferencias que nos enriquecen a todos y todas, basados en un ideal laico, dejando que la escuela sea movilizada por esta nueva realidad y también por nuestro trabajo como docentes.

> Educar en la ciudadanía es habilitar lo público a las nuevas generaciones, para que ellas participen en la construcción de lo común. La tarea de la escuela abarca la distribución de bienes culturales, pues tenemos algo valioso para ofrecer en enseñanza. Chicos y chicas tienen derecho a esperar que una puerta al mundo se abra en la escuela. La escuela puede provocar, invitar sin someter, dar herramientas para labrar la propia subjetividad y para construir proyectos colectivos. (...)
> Al mismo tiempo, la escuela no puede quedar indemne en este proceso, pues cada estudiante porta una biografía y una singularidad que buscan ser reconocidas en el espacio público del aula. El desafío pedagógico es habilitar la palabra de la diferencia, para que la escuela y el mundo se enriquezcan con el nuevo aporte, para que cada uno sea interpelado por la mirada de los otros (Siede, 2008, págs. 89-90).

REFERENCIAS

Diker, G. 2008. "¿Cómo se establece qué es lo común?". En, Frigerio, G. y G. Diker (eds.). Educar: posiciones acerca de lo común. Editorial Del Estante. Argentina.

Dubet, F. 2017. Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia. Siglo XXI Editores. Argentina.

Gentili, P. 2011. Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Siglo XXI Editores. Argentina.

Reyes, R. 1972. El derecho a educar y el derecho a la educación. Editorial Alfa. Uruguay. Siede, I. 2007. La educación política. Editorial Paidós. Argentina.

Southwell, M. & A. Vassiliades. 2014. "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas". Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Volumen XI, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Terigi, Flavia. 2008. "Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común". En, Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (eds.). Educar: posiciones acerca de lo común. Editorial Del Estante. Argentina.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Connell, R. 2009. La justicia curricular. Laboratorio de Políticas Públicas. Argentina.

Dussell, I. & M. Southwell. La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. Obtenido de: [http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm].

Frigerio, G. & G. Diker (eds.). 2008. Educar: posiciones acerca de lo común. Editorial Del Estante. Argentina.

Gentili, P. 2011. Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Siglo XXI Editores. Argentina.

Ranciere, J. 1987. El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Editorial Laertes. España. Reyes, R. 1957. ¿Para qué futuro educamos? Anales de Instrucción Primaria. Uruguay.

Capítulo 15

LA PEDAGOGÍA DE LAS AUSENCIAS: MAESTROS, COMUNIDADES Y ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA

Por: Elizabeth Castillo Guzmán[1]

"La Sociología de las Ausencias es un procedimiento transgresivo,
una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe
es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble,
como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo"

(Boaventura de Soussa Santos)

RESUMEN

La formación de maestros y maestras en Colombia ha estado marcada y afectada por una visión "monocultural" sobre la educación, la nación y sus poblaciones. En tal sentido, su accionar ideológico moldeó una idea única sobre el ser maestro y la forma de la escuela para una nación diversa, dispersa e inacabada. Solo con el paso de los años y de muchas luchas sociales se logrará que Colombia sea pluricultural, incluso

1 Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Psicología Social-Comunitaria, de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Doctorante en Historia de la Educación UNED, España. Docente e investigadora de la Universidad del Cauca. Jefe del Departamento de Estudios Interculturales y directora del Centro de Memorias Étnicas de la Universidad del Cauca.

en el modo de educar y de escolarizar y, por tanto, debería dar cuenta de ello en sus programas de formación docente a nivel de las escuelas normales, los pregrados y los posgrados. El episodio de los "Etnoeducadores" a partir de 1995 cambiará esta trayectoria y dará lugar a un nuevo modelo de formación de educadores, ahora para diversidad étnica, lingüística y cultural recién reconocida por la Constitución de 1991. Sin embargo, este acontecimiento no ha contado con resonancia ni reconocimiento al interior del sistema que regula, investiga y teoriza sobre la formación de docente en Colombia. Por el contrario, el "no evento" es el rasgo que caracteriza este trasegar de dos décadas que ha tenido lugar en seis universidades de provincia lejanas al centro académico y administrativo bogotano.

Palabras clave: Etnoeducación, Maestros, Pedagogía, Etnoeducadores, Monocultura.

ABSTRACT

The formation of teachers in Colombia has been marked and affected by a monocultural vision on education, the nation and its populations, and in that sense, its ideological actions, shaped a unique idea about being a teacher and the school form for a Diverse, dispersed and unfinished nation. Only with the passing of the years and many social struggles, will Colombia become multicultural even in the way of educating and schooling, and therefore should account for it in its teacher training programs at the level of normal schools, Undergraduate and postgraduate. The episode of the "Ethnoeducators" from 1995 will change this trajectory and will lead to a new model of educator training, now for ethnic, linguistic and cultural diversity recently recognized by the 1991 Constitution. However, this event has not counted with resonance or recognition within the system that regulates, researches and theorizes about teacher training in Colombia. On the contrary, the "no event" is the feature that characterizes this two-decade raid that has taken place in six (6) provincial universities and far away from the Bogota academic and administrative center.

Keywords: ethnoeducation, teachers, pedagogy, ethnoeducators, monoculture.

RESUMO

A formação de professores na Colômbia foi marcada e afetada por uma visão monocultural da educação, da nação e de suas populações e, nesse sentido, de suas ações ideológicas, formou uma idéia única sobre ser professor e a forma escolar de um professor. Nação diversa, dispersa e inacabada. Somente com o passar dos anos e com muitas lutas sociais, a Colômbia se tornará multicultural, mesmo na forma de educação

e escolarização, e, portanto, deverá prestar contas em seus programas de treinamento de professores no nível das escolas normais, Graduação e pós-graduação. O episódio dos "Ethnoeducators" de 1995 mudará essa trajetória e levará a um novo modelo de formação de educadores, agora para a diversidade étnica, linguística e cultural recentemente reconhecida pela Constituição de 1991. No entanto, este evento não contou com ressonância ou reconhecimento dentro do sistema que regulamenta, pesquisa e teoriza sobre a formação de professores na Colômbia. Pelo contrário, o "não evento" é a característica que caracteriza este ataque de duas décadas que ocorreu em seis (6) universidades provinciais e longe do centro acadêmico e administrativo de Bogotá.

Palavras chave: etnoeducação, professores, pedagogia, etnoeducadores, monocultura.

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN UNA NACIÓN "MONOCULTURAL"

Desde finales del siglo XIX la formación de los maestros en Colombia ha sido potestad de las escuelas normales superiores y las facultades de educación de las universidades. Unas y otras han sido a lo largo de la historia educativa nacional[2] las instituciones *autorizadas* para orientar, investigar, evaluar, reformar y direccionar la formación docente y la pedagogía como disciplina fundante del oficio. Luego, durante buena parte del siglo XX, la formación inicial del docente se entendió como su escolarización temprana con fines magisteriales. Para este propósito, las escuelas normales superiores y sus internados fungieron como el molde para cultivar la vocación magisterial. Así se configuró al paso del tranvía y la modernidad, la figura del maestro como un ser casi religioso, cuyo noble oficio implicaba votos de pobreza. Nuestra literatura registra epopeyas de señoritas normalistas que envejecieron en escuelas rurales a las que nunca llegó la electricidad, o de maestros que defendieron sus pizarras y sus libros del fuego y la furia de la violencia bipartidista de los años cincuenta.

A las escuelas de los años treinta del siglo XX llegaron hombres y mujeres iluminados por la fe en la educación, convencidos de la trascendencia de su oficio y con la "Alegría de leer" como texto perenne. Ochenta años después vimos arribar al ejercicio de la enseñanza escolar los ejércitos de profesionales universitarios, seleccionados bajo parámetros psicotécnicos y duras pruebas de conocimiento, que ahora con la ciencia en la mano ponían en crisis el acumulado de la pedagogía, las escuelas normales y las

2 Álvarez (1991), establece tres momentos legislativos para enmarcar la historia de las políticas de formación docente en Colombia. El primero corresponde al periodo republicano y su Decreto Orgánico de Instrucción Pública en 1870; el segundo se ubica con relación a la promulgación de la Ley Orgánica de Educación en 1903; y el tercero corresponde a la expedición de la Ley General de Educación de 1994.

licenciaturas. Ellas y ellos, menos ilusionados que sus antecesores, ocuparon un lugar viejo y contemporáneo a la vez, que la política educativa ha moldeado, destruido y reinventado, siempre con la imposibilidad de resolver plenamente la fórmula que produce buenos maestros a bajo costo.

El surgimiento del Movimiento Pedagógico Nacional en los años ochenta produjo una transformación en las maneras de comprender la formación y el status del maestro colombiano. En 1982 y bajo la dirección de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) tiene lugar un movimiento gremial, político e intelectual de los maestros y las maestras de toda la nación colombiana, que produjo un ambiente de debate y reflexión en torno a la pedagogía y la educación como ámbitos del saber y del oficio docente. Este proceso produjo importantes episodios como la creación de la revista *Educación y Cultura*, la realización de congresos pedagógicos y la definición de una plataforma de la educación pública que fue materia prima para la constituyente educativa en 1991 y la posterior fundamentación de la Ley General de Educación en 1994 (CEID-FECODE, 2007, pág. 33). Añado a este balance el haber logrado visibilizar al maestro y la maestra como sujetos políticos en la arena de los movimientos sociales de finales del siglo XX.

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA NO SON LO MISMO

Las distintas formas de educar –educaciones– transcurren bajo formas de control que las propias culturas han construido y transformado para garantizar la legitimidad de "sus versiones" sobre el mundo. Por supuesto que en el horizonte de las "culturas" no podemos desconocer el hecho histórico de asimetrías y desigualdades que han regido los intercambios y encuentros entre estas. Sin embargo, toda cultura en tanto experiencia colectiva y simbólica, cuenta con unos dispositivos de control (ejercicio del poder) que permiten o, por lo menos, hacen creer que es posible perpetuar sus formas de pensamiento y acción. En tal sentido, las formas de educar se expresan en instituciones concretas, por ejemplo, la familia. En este punto estaremos de acuerdo que la familia es una institución educadora (no educativa) y sus repertorios corresponden al horizonte de sentido al cual se adscriben los miembros que dominan su estructura (adultos, padres, abuelos). La pregunta es: ¿cómo educa la familia?, ¿cómo se definen esas formas de educar propias de la vida familiar? Estamos frente a los procesos de socialización a través de los cuales se construye, se reproduce y se recrea históricamente un orden social, que diferencia y distribuye roles e identificaciones, de tal manera que las mujeres aprendemos a ser "unas mujeres" dependiendo del "mundo educador en el que nos hicimos como tales"; y los hombres aprenden igualmente a ser eso, hombres o líderes, o pescadores en virtud del orden cultural en el

que se inscriben. Eso sin contar con que por mal que nos vaya en la conectividad con el ancho mundo globalizado, estamos transitando al menos por dos o tres ámbitos culturales alternamente.

Las educaciones como concepto amplio de la vida social desbordan el mundo de la escuela, se sitúan en la cultura, en las redes sociales, en la vida cotidiana y, por tanto, en el ámbito de la socialización. Aquí es donde se plantea la tensión al distinguir entre educación y pedagogía, pues si la primera es una noción amplia que refiere a multiplicidad de procesos, la segunda es restringida y se refiere a un "campo de saber sistemático", referido a una educación en concreto, aquella que surge con la escuela y el maestro como sujeto de ese saber.

Para entender el hecho educativo en su expresión concreta y situada podemos abordar dos planos de su desenvolvimiento en la vida contemporánea: la educación escolarizada y la educación no escolarizada. La primera se reconoce en las acciones "modernizadoras" que formalizaron el proceso educador en torno a las tecnologías de la enseñanza y la pedagogía. Su modelo predominante ha resultado de pensar en un sujeto universal, es decir, un niño que aprende de una manera determinada, verificable y predecible. Lo anterior explica su carácter conservador y poco dialógico con las diferencias individuales y culturales. Esta experiencia educativa se ha institucionalizado a través de la Escuela como forma educadora que contiene el monopolio del saber oficial a través del currículo como dispositivo de reproducción (Apple, 1979). Así que la escuela tramita en sus formas de poder epistémico una visión del mundo, la vida y la humanidad. En su génesis y trasegar por las geografías, la escuela logró fundamentarse y diferenciarse de otras formas educadoras, sostenida en los siguientes rasgos:

> La interacción con el conocimiento enmarcada en criterios de aprendizaje, asimilación y memorización; con división y clasificación de los saberes en los términos de la ciencia moderna.
>
> La instrumentalización y jerarquización de las relaciones enseñanza – aprendizaje.
>
> La concepción de la socialización como un conjunto de etapas definitivas e inalterables (estadios) por las cuales transita de manera ordenada en el tiempo todo individuo en proceso de maduración.
>
> La reducción del proceso educativo a la experiencia escolar.

En el otro plano encontramos las prácticas educativas como hechos sociales y culturales que transcurren en diversos escenarios de la vida cotidiana y sus instituciones (familia, iglesia, medios de comunicación, etc.), donde las formas de enseñar y apren-

der se dan en las relaciones de parentesco, intercambio, pertenencia religiosa, trasmisión y la apropiación de saberes, etc. Los contenidos de esta socialización son de diversa índole; valores morales, saberes prácticos, conocimientos normativos, etc.; y la relación con estos se encuentra mediada por normas y reglas sociales. Por eso, son saberes con una finalidad social muy importante: aprenderlos, conocerlos y manejarlos tiene "Un Sentido" para cada quien, y para el colectivo que los genera.

LOS SABERES CULTURALES NO SON SABERES ESCOLARES

Los saberes culturales son producto de la historia de la vida de los pueblos. Son causa y efecto de permanencias y cambios en las formas de lenguaje y pensamiento, en la manera de representación e interpretación del mundo, y en el proyecto de vida vigente. Todo saber cultural implica una red social, es decir, uno o varios mecanismos de socialización a través de lo(s) cual(es) circula, se reproduce, adquiere legitimación y valoración. Como lo plantea el antropólogo Rodríguez Brandao (1980), las redes sociales que existen al interior de las comunidades evidencian como sus formas de organización están en estrecha relación con la manera particular como se distribuyen tareas y trabajos de distinto orden, de acuerdo con los diferentes niveles de saber y conocimiento que tienen los miembros de una comunidad. Esto permite comprender la existencia de grupos especializados en torno a lo productivo, a lo artesanal, a lo mítico-religioso, a la autoridad, etc. Cuyo lugar en la configuración de la realidad es preciso y articulado. De este modo cada saber ocupa un lugar y cumple una función precisa en el complejo entramado social y cultural. Parteras y parturientas producen formas específicas de maternidad dependiendo de la historia cultural que las atraviese. En ese sentido, la maternidad es un hecho universal y singular al mismo tiempo, que resulta de la manera como acontece en un escenario o en otro.

En ciertas comunidades indígenas de la costa pacífica colombiana "aprender" a pescar es un hecho asociado a ciertas prescripciones morales y del ciclo vital (tener cierta edad, haber mostrado ciertas cualidades, conocer el río, no haberse enfermado y ser hijo de un pescador reconocido). En esa perspectiva, "hacerse" pescador le implica al joven un recorrido por los saberes de su cultura para recibir o no dicho estatus; determinado reconocimiento social. Esa formación en la cultura, que Brandao reconoce en redes sociales, se encuentra igualmente mediada por la dimensión simbólica y afectiva que contienen estos actos de la vida y los conocimientos implicados en ese proceso.

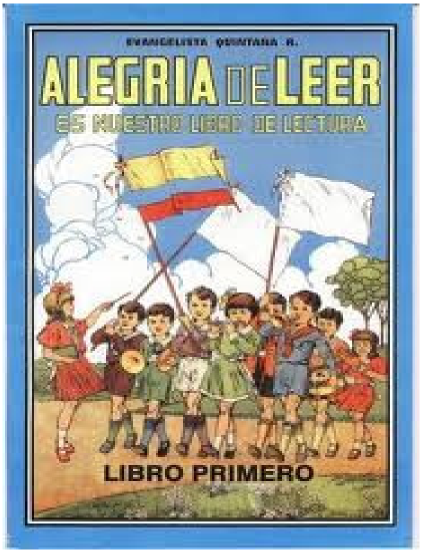
El reconocimiento de los saberes culturales y de las redes de socialización en las que estos circulan, implica comprender los diversos ámbitos de estos saberes en la vida comunitaria. La pedagogía, en los términos que la define Zuluaga, no logra abarcar

todas las experiencias educadoras, dado que su campo conceptual se constriñe a los modos precisos en que los maestros y las maestras enseñan lo que ellos y la escuela han definido como enseñable.

En esta relación de la etnoeducación con el mundo de la escuela y con el campo de la pedagogía interesa mucho ver el modo en que este enfoque propicia saberes escolares sobre las culturas que por su condición étnico-racial (indígenas, afrodescendientes, gitanos, raizales y palenqueros) quedaron invisibles y excluidos del conocimiento oficial que la escuela produce sobre la historia, la ciencia, las artes y la realidad en general. O que, si fueron incluidos, cuyo caso también es demostrable, fue para subalternizarlos, es decir, crear sobre su existencia una marca de inferioridad ontológica, un estereotipo. Esta situación es la que explica la sobrevivencia del racismo y la discriminación cultural en nuestra sociedad donde la ausencia de una historia escolar sobre África y los africanos, o sobre las culturas prehispánicas llevó a que durante mucho tiempo la gente escolarizada haya creído en la inferioridad de los latinos frente a los europeos, o en la inferioridad del indígena frente al mestizo o la del afro respecto del mestizo. Igual cuentan las presencias estereotipadas qué es lo que sucede cuando estas culturas y sus miembros son presentados de modo reducido y alterado. Tal vez a los etnoeducadores les compete en el mundo escolar un nuevo oficio: producir y enseñar, a la vez, esos saberes escolares que den cuenta de dicha existencia, su trasegar en el tiempo y sus tensiones en la larga historia por la supremacía europea.

La noción de "educación propia escolarizada", asumida por algunas organizaciones y movimientos étnicos para señalar distancia respecto a la etnoeducación como política educativa oficial, busca por la vía administrativa y pedagógica garantizar que la escuela se ocupe de la formación étnica y cultural de las nuevas generaciones, bajo los principios de autonomía. Esto implica para las comunidades con este tipo de modelos, resolver con claridad en el marco de sus propios planes de vida que necesitan aprender y conocer. Ello implica clarificar en términos curriculares el papel designado a los saberes culturales en la educación propia escolarizada, lo que es mucho más complejo que su conversión como contenidos específicos de una asignatura.

Las prácticas etnoeducativas se inscriben en el conjunto de escenarios de la vida de la comunidad (tradiciones, formas organizativas y comunales, proceso productivos etc.). En esa medida las formas de conocer y aprender se desenvuelven de diversos modos que pasan por el intercambio, la interacción cotidiana, la producción simbólica, la transmisión de conocimientos y la apropiación de saberes. También está la etnoeducación escolarizada, cuyas prácticas y saberes se ubican en otro marco de análisis: el del currículo, la pedagogía y los saberes escolares, que más adelante trataremos.



LA PEDAGOGÍA Y SU HISTORIA

La pedagogía tal y como la reconocemos en sus complejas y dispersas formas de existencia contemporánea (como disciplina académica, como objeto de investigación, como campo de formación, etc.) tiene una relación muy joven con el campo de la etnoeducación. Los orígenes temporales e ideológicos de una y otra son bastante disímiles, así como sus trayectorias epistémicas. Por ello es preciso tomar en cuenta algunos rasgos sobre la historia de la pedagogía, para reconocer asuntos esenciales en la distinción de lo que estamos significando cuando hacemos referencia a la existencia de un "campo pedagógico" de la etnoeducación.

Como es bien sabido, los orígenes de la pedagogía, así como los de la escuela, son co-constitutivos del proyecto moderno, con el cual la razón ilustrada adquirió el estatus de política "civilizatoria" del pueblo. Al igual que en las naciones europeas en las cuales surgió esta "institución del saber" hacia finales del siglo XVI[3], en América hace su irrupción en la forma colonial, igualmente afectada por la ideología de la ilustración-escolar, según la cual, para lograr el progreso, era indispensable que las nuevas generaciones se desprendieran de sus raíces más atávicas y "vulgares".

Será Comenio quien, formado en un catolicismo moderno, producirá las primeras ideas sistemáticas sobre el "método". Por esta razón, suficientemente documentada en las

3 La primera escuela aparece en Europa en 1597. Es gratuita y los alumnos son subsidiados por San José de Calasanz, el promotor de este tipo de escuelas

investigaciones históricas, se considera que si bien al momento de la aparición de sus ideas hacia 1628 ya existía la institución (escuela) y el sujeto (maestro), es con él con quien se inaugura la reflexión rigurosa de lo que acontece en la relación con la enseñanza, un asunto que se irá tornando en la idea de la didáctica. Desde entonces hasta nuestros días, esta historia de la pedagogía se hizo parte de nuestra historia, sobre todo



por el papel que jugará la escuela en la colonización del nuevo continente. En una primera y larga etapa de esta historia de la pedagogía, la tarea fue resolver los asuntos de su cientificidad en concordancia con el espíritu de la época, que se debatía entre el dogma de la fe católica y el dogma del positivismo de la ciencia incipiente, por ello la pedagogía y la enseñanza fueron asuntos de eruditos, quienes preocupados por la configuración de la nueva ciencia, observaron y prescribieron la enseñanza a partir de una serie de reglas. Esta primera imagen nos produce el siguiente cuadro: el "que se enseña" lo dirimen los hombres de ciencia, que para entonces eran fundamentalmente naturalistas, astrónomos, físicos y matemáticos. Esta impronta se mantendrá vigente por mucho tiempo, lo que explica por qué hoy en día no son los maestros quienes definen que se debe enseñar en la escuela, sino representantes de las disciplinas científicas, quienes lejos de ser pedagogos o saber de pedagogía, establecen en últimas las políticas del conocimiento. Este plano del saber-poder es lo que podemos reconocer como la subordinación epistémica del maestro. Un segundo plano del cuadro lo constituye la pregunta por "el cómo se enseña". Este punto cuenta con un antecedente crucial, el pensamiento de Comenio (1592-1671) y Vives (1492-1540)[4], quienes con un siglo de diferencia, uno en la Italia y otro en la España del "descubrimiento de América", fueron los primeros en plantear los bocetos de un método para la enseñanza, es decir, la delimitación de un objeto de conocimiento y experimentación, el de la enseñanza, y con ello "el método", entendido como un camino riguroso y disciplinado para determinar las reglas de la enseñanza. El "cómo", que hoy reconocemos en la didáctica, fue una preocupación de los humanistas ocupados de pensar la condición humana, las facultades mentales, las etapas de la vida, etc. La tercera imagen corresponde al maestro que se produce en este ámbito de la pedagogía y la enseñanza, y a quien se le define como "el sujeto que sabe enseñar", es decir, que tiene un método a través del cual transmiten los conocimientos culturalmente seleccionados, en este caso, lo de la cultura occidental moderna.

4 Para mayor ampliación ver la obra de Vasco Eloísa (1997).

Tenemos una primera división según la cual los científicos definen qué se enseña (el saber); los humanistas definen cómo se enseña (la didáctica), y los maestros aplican lo que los primeros y los segundos determinan. En justicia a la verdad histórica, es necesario señalar que en doscientos años de vida de nuestra escolaridad en América y un poco más en el caso europeo, este régimen del saber y el hacer no se ha modificado sustancialmente, y concretamente en regiones como la América Andina impera este enfoque de jerarquizaciones entre el saber y el hacer.

Una perspectiva de ruptura con este patrón está contenida en muchas de las trayectorias etnoeducativas agenciadas desde las comunidades, como en el caso del CRIC (1978) y Casita de Niños (1984), para quienes lo pedagógico es un ámbito que se construye de forma dialogada al interior de la cultura y en relación con unos modos de existencia muy concreta de los niños:

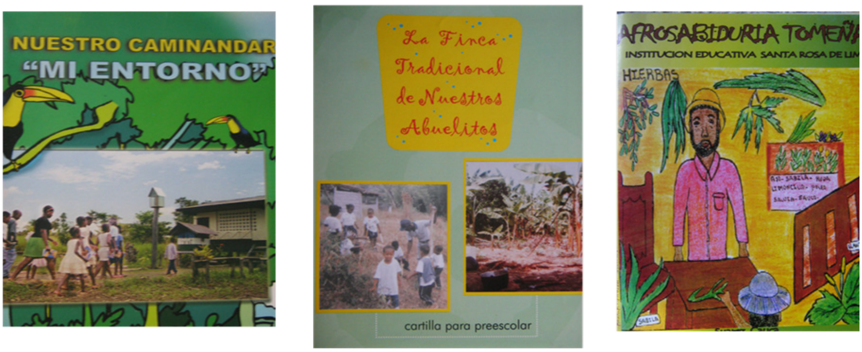
> Se parte de una concepción del niño como un sujeto activo, que construye su mundo a partir de la interacción con otros y con las realidades socio-culturales y ambientales que lo rodean. Como un sujeto deseoso de experimentar e investigar todo a su alrededor, sensible y afectivo que responde en forma positiva las personas que se relacionan con él (Larrahondo, 2004, pág. 113).
>
> Para nosotros, el aprestamiento tenía el papel de articular a los niños de la comunidad a la escuela y de la escuela a la comunidad; eso significa partir de las vivencias culturales, recrearlas en la escuela y construir valores, conocimientos, destrezas que el niño necesita para su pleno desarrollo afectivo, intelectual y físico más allá de la motricidad (Cric, 2004, pág. 178).

Desde este punto de vista, contamos en el campo de la etnoeducación indígena y la etnoeducación afrocolombiana con un “pensamiento pedagógico” construido en las últimas décadas y que seguramente no está registrado de forma escrita en su totalidad, lo cual no impide su existencia como “campo de saber”.

A largo de varios siglos han surgido muchos pensadores quienes propusieron nuevos problemas y, por tanto, nuevos modos de comprensión del fenómeno de la enseñanza, como es el caso del concepto de “aprendizaje”, por dar un ejemplo. El punto es que muchos de estos pensadores se fueron representando como “modelos pedagógicos”, debido, sobre todo, a las formas de recepción teórica de sus obras en el marco de las relaciones centro-periferia. Por estas circunstancias, por ejemplo, en algunas naciones de América Latina, sus enfoques se difundieron de manera parcial, incompleta y/o instrumental, afectando de modo importante una narrativa sobre la historia de la pedagogía que devino en una difusión insuficiente de los autores y sus obras, homologados a modelos. Esto tiene una implicación conflictiva en nuestra historia

educativa reciente, pues por ello se explica que Rousseau haya adquirido el estatus de pedagogo cuando en realidad su obra es sobre todo un análisis del fenómeno político de la ilustración y el *Emilio*, su obra más difundida en español, realmente corresponde a una incipiente psicología de la infancia. Otro ejemplo al respecto, es el referido a Jean Piaget quien lejos de estar preocupado por la pedagogía, realmente produjo una teoría epistemológica que mal difundida terminó asociándolo con una especie de constructivismo pedagógico. En muchos casos las atribuciones a modelos pedagógicos son resultado de los modos como estos enfoques se han recepcionado por las administraciones educativas oficiales de cada época y son estas las encargadas de instituirlos en los ámbitos nacionales como tales. Este panorama sirve para reconocer un aspecto fundamental en nuestro debate sobre pedagogía y etnoeducación, y es que a pesar de la acumulción teórica que se ha producido en el mundo occidentalizado, la pedagogía es más bien un campo en construcción, es decir, aún no concluyen sus intentos por constituirse en disciplina científica, pues los afanes por universalizarla, a la manera eurocéntrica, entraron en crisis hace varios años.

Textos y cartillas afroetnoeducativos



Asociación Junpro- Guapi- 2005
Asociación Casita de Niños- 2001
Proyecto AfroNorte- 2007

Es poco defendible entonces la idea de los llamados modelos pedagógicos. Estos no existen como tal –por lo menos en nuestro caso– más bien lo que encontramos son tradiciones teóricas construidas con base en la difusión, apropiación y recepción de los denominados paradigmas pedagógicos, pues dichas obras se han recepcionado de diversas maneras incluso por el tema mismo de las traducciones.

Es necesario aclarar que, si bien contamos en América Latina con una tradición muy valiosa denominada "educación popular" que, además de los trabajos de Freire, cuenta con la fundamentación producida por Dussel, Fals Borda e, incluso, Fanon, no

contiene pretensión alguna para el mundo escolar, más bien es una afortunada teoría política de corte crítico y marxista que problematiza el lugar del saber, el lugar del maestro y el lugar del método. Por eso es "popular", porque retoma de modo radical su desconfianza en la escuela por sus orígenes burgueses. De este modo, y muy a pesar nuestro, han sido las pedagogías de la enseñanza provenientes del mundo anglosajón y europeo, las que han contado con mayor juego para influir en los modelos de escolarización, formación de maestros y administración educativa en este lado del mundo. Ahora bien, como lo ha señalado Olga Lucía Zuluaga, en el caso de la pedagogía en Colombia nos enfrentamos a un campo en el cual los saberes y las prácticas que han institucionalizado su existencia están dispersos en el tiempo y en el espacio, por ello la pedagogía, o al menos lo que existe bajo este modo de enunciación, es más bien un escenario arqueológico que no se puede comprender si no es recuperando las piezas del todo. Estas piezas son innumerables y multiformes, incluyen los manuales escolares, los artefactos, los planes de formación de los maestros, las prácticas localizadas en el tiempo, las formas de disciplinamiento del cuerpo, etc.

Estas piezas no son la pedagogía, pero sin ellas no se pueden comprender la forma que la pedagogía ha tenido en un tiempo concreto y en un contexto específico. Por esta razón hace varias décadas Zuluaga y Echeverry (2004) propusieron la noción de "saber y práctica pedagógica", para abrir un camino hacia la investigación histórica de la pedagogía colombiana, que es distinto a hacer la historia de la educación. Los hallazgos producidos tras treinta años de investigaciones nos permiten afirmar que contamos con un complejo ámbito de prácticas y saberes dispersos por la geografía y la historia nacional, permeados por distintas discursividades (modernizadoras, conservadoras) que se explican no solo por la pedagogía en sí misma, sino por la historia política e ideológica de la Colombia de los siglos XIX y XX, que ha llevado a la tesis según la cual no existe una pedagogía, como tampoco los llamados modelos pedagógicos (Saldarriaga, 2005); más bien nos enfrentamos a unas pedagogías inscritas en las tensiones del saber y el poder, razón por la cual son los maestros y las maestras en su agenciamiento quienes inventan la pedagogía, le dan formas concretas y, de paso, definen la continuidad o discontinuidad de las llamadas "tradiciones pedagógicas". Ellas y ellos en el diario vivir de las aulas y acudiendo a su propia historia escolar, a lo que han leído, a lo que les han contado, a lo que les exige el ministerio, al acumulado de sus trayectorias docentes, a sus prácticas en las escuelas normales, a lo que les sugieren los expertos en las conferencias y seminarios, y en menor grado a lo aprendido en la universidad, configuran un campo de saber y de práctica.

PEDAGOGÍAS Y ETNOEDUCACIONES

Si hay algo realmente extraño a las formas educadoras de las culturas, producidas antes y por fuera del sistema del mundo moderno, es la escuela. Todos sabemos que su emergencia en América constituye, sobre todo, una empresa increíblemente bien montada para civilizar e integrar. Por esta razón es obligado recordar que, en su conjunto, todas las pedagogías y las formas de escuela que tuvieron lugar en nuestro país bajo las distintas modalidades católicas (escuelas pías, escuelas misioneras, escuelas instruccionistas, escuelas patrioteras, escuelas públicas) fueron en sentido estricto una experiencia de colonialidad y modernidad al mismo tiempo. Aprendimos la inferioridad y la letra cursiva bajo los preceptos del padre Astete; hicimos excursiones escolares y herbarios bajo un modelo "domesticador de naturaleza"; aprendimos a rezar, a bailar bambuco y a recitar a Rafael Pombo otorgando en los tres casos importancias diferenciadas; en últimas, como lo han señalado tantos historiadores colombianos, la escuela fue el mayor instrumento para fundar la nación mestiza y con ello incorporar regímenes de representación en los que nos situamos como sujetos marcados por nuestro origen, nuestro color de piel y nuestro acervo cultural. Salvadas excepciones, como el caso del Gimnasio Moderno en Bogotá, todas las demás formas de escolarización estuvieron "reguladas" por el paradigma de la pedagogía católica. Apenas un corto periodo de hegemonía liberal en los años treinta abrió las puertas a las ideas provenientes de la llamada escuela nueva o pedagogía activa (Freinet, Ferriere, Dewey, Decroly). Los estudios sobre la pedagogía en Colombia durante el siglo XX muestran la vigencia de un enfoque nacional que, más parecido a una tercera recatolización del país que a una modernización de la escuela, se expandió a lo largo y ancho de la nación con las escuelas normales superiores como su mayor bastión.

Las inconformidades y las reclamaciones de indígenas y negros se harán conocer desde el principio del siglo en lo que respecta a la situación de la escuela y la pedagogía, en los denominados territorios nacionales, la periferia de la nación. De este modo, podemos inferir que lo que reconocemos como los orígenes de la etnoeducación (antes de la etnoeducación) se caracterizan por una postura crítica con respecto a la pedagogía, es decir, a lo que se enseña, al modo como se enseña y a quien enseña. En esta afirmación trató de resaltar que los críticos de la escuela oficial no solo reclamaban la presencia de las lenguas indígenas en la enseñanza o los cupos en las escuelas segregacionistas, también reclamaban unas pedagogías capaces de desenvolverse en las culturas y con los sujetos de la indianidad y la negritud. Reclamaban una enseñanza cuya ideología abandonara la inferiorización del indio, la descalificación del negro, la subvaloración de los orígenes ancestrales. En últimas, estas luchas tan políticas tienen plena correspondencia con todo el problema de la pedagogía como expresión de la

colonialidad y, por tanto, estas luchas también han sido una disputa con las políticas del conocimiento y sus tecnologías de enseñanza.

Si son razonables estos planteamientos podemos entonces aceptar que existe un saber pedagógico de la etnoeducación disperso en el tiempo y en el espacio; una pedagogía crítica cuya historicidad está en proceso, pero cuya invisibilidad en el debate sobre la educación colombiana es inaceptable y solo se puede explicar por la injusticia cognitiva de la que habla Boaventura de Soussa Santos.

REFERENCIAS

Álvarez, A. 1991. "Leyes generales de educación en la historia de Colombia". Revista Educación y Cultura (25). __________. 2010. Formación de nación y educación. Siglo del Hombre Editores. Colombia.Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. 2004. ¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de construcción de una educación propia, Popayán, Programa de Educación Bilingüe Intercultural, CRIC.

Larrahondo. S. I. 2004. "Proyecto Casita de Niños." I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Memorias. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, pp. 110-114.

Saldarriaga, O. 2003. Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.

Vasco, E. 1997. La enseñanza en el pensamiento de Vives y Comenius. A propósito de la formación de maestros. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.

Zuluaga, O. L. 2003. Pedagogía y Epistemología. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.

Capítulo 16

RETOS Y DESAFÍOS DE LA DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN ACTUAL

Por: Paulo Emilio Oviedo[1]

RESUMEN

Transformar la realidad social implica transformar la educación y una transformación de la educación implica aceptar el poder transformador que tiene la educación. Esto lleva a preguntarnos por la responsabilidad que tiene la educación en la creación de esa realidad social que se pretende transformar. En ese orden de ideas, nos corresponde a los docentes examinar nuestras prácticas educativas en busca de explicaciones que permitan orientar cualquier propósito de transformación.

Palabras clave: Transformación, Realidad Social, Educación, Docentes, Prácticas Educativas.

1 Licenciado en Administración Educativa y en Español de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación con Especialización en Investigación Educativa y Análisis Curricular. Estudios de Doctorado en Educación. Actualmente es Docente e investigador de la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia. Miembro activo del Grupo de Investigación en Resolución de Problemas, Evaluación y Dificultades de Aprendizaje (PREVADIA), clasificado en categoría A por COLCIENCIAS. Correo electrónico: poviedo@unisalle.edu.co

ABSTRACT

Transforming social reality implies transforming education and a transformation of education implies accepting the transformative power that education has. This leads us to ask ourselves about the responsibility that education has in the creation of that social reality that it is intended to transform. In that order of ideas, it is up to the teachers to examine our educational practices in search of explanations that can guide any transformation purpose.

Keywords: Change, Social Reality, Education, Teachers, Educational Practices.

RESUMO

Transformar a realidade social implica transformar a educação e a transformação da educação implica aceitar o poder transformador que a educação possui. Isso nos leva a nos questionar sobre a responsabilidade que a educação tem na criação daquela realidade social que ela pretende transformar. Nessa ordem de ideias, cabe aos professores examinar nossas práticas educacionais em busca de explicações que possam orientar qualquer propósito de transformação.

Palavras chave: Mudança, Realidade Social, Educação, Professores, Práticas Educativas.

INTRODUCCIÓN

Para empezar, quiero señalar que este texto es resultado de la reflexión del autor sobre su práctica docente realizada durante un poco más de treinta años, lo cual ha permitido que proponga algunas ideas para asumir los desafíos de la educación actual. Además de esto, quiero invitarlos a reconocer que, en los diferentes eventos académicos realizados en los países de América Latina, los planteamientos en torno a la necesidad de transformar la realidad educativa y social se han convertido en lugar común. Asimismo, se destaca el rol protagónico que debe desempeñar la educación en el fomento de los procesos de cambio, debido a que la "educación" es la herramienta con mayor poder que posee la sociedad para hacer dichos cambios. En esta Segunda Escuela se ha mantenido esta tendencia y, en el caso particular de Colombia las reflexiones y críticas a las políticas públicas en educación han estado presentes. En los análisis hechos, han sido recurrentes las referencias a la Ley General de Educación, norma que regula el servicio de educación, la cual reconoce que la educación cumple una función social, acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la

familia y de la sociedad. Esta Ley, se fundamenta: en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra; en el desarrollo de los fines de la educación atendiendo principalmente el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

Al aceptar estos principios y atribuir tal poder transformador a la educación, nos lleva a los docentes a preguntarnos también por la responsabilidad que tiene el sistema educativo, y con él los docentes, en la creación de esa realidad educativa y social que se pretende transformar. En ese orden de ideas, nos corresponde a los docentes examinar nuestras prácticas educativas en busca de explicaciones que permitan orientar cualquier propósito de transformación.

Desde una perspectiva puramente pedagógica, pienso que ningún propósito de transformación se logrará, dentro de un sistema que retransmite información y conocimientos establecidos como verdades, para que los estudiantes los repitan en las evaluaciones bajo el riesgo del fracaso académico en las asignaturas o la pérdida de sus cupos en las instituciones. Sin desconocer, por supuesto, la importancia de la experiencia y de los conocimientos construidos en el tiempo, siento que es, más probable que el conocimiento avance y cualquier cambio o propósito de transformación se dé a partir del cuestionamiento y el análisis crítico de la realidad y de la posibilidad de aprender del error, según la cual a través de los errores se puede aprender.

DESAFÍOS

En este sentido, el principal desafío que enfrentamos los docentes tiene que ver con la evaluación, se trata de asegurar que las buenas prácticas evaluativas lleguen al aula, que las evaluaciones se usen para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes. Según Stiggins (2007), este reto ha permanecido sin ser atendido por décadas y parece que ha llegado el tiempo de conquistar esa última frontera de la evaluación: el uso efectivo de evaluación formativa para apoyar el aprendizaje.

Se ha repetido muchas veces que la evaluación, más que un fenómeno de naturaleza técnica, lo es de carácter ético. Y que más que evaluar mucho y evaluar bien, lo que importa es saber a qué personas y a qué valores sirve la evaluación. Es un fenómeno de extraordinaria complejidad que frecuentemente despachamos en la práctica desde patrones rutinarios muy simplificados.

En este mismo sentido, el otro desafío que enfrentamos actualmente los docentes tiene que ver con la creación efectiva de ambientes pedagógicos participativos, con la generación de estrategias didácticas para la promoción y el mantenimiento de la interacción. Posicionar al alumno como protagonista del proceso de enseñanza y de aprendizaje, fortalecer sus competencias para aprender a aprender permanentemente, como se ha planteado reiteradamente, requiere no solo de una nueva organización curricular sino de estrategias didácticas que permitan fortalecer el desempeño de competencias y, ante todo, de la capacidad para contribuir a la solución de problemas, no a partir de las propias respuestas y estrategias, sino acompañando al estudiante para que identifique sus propias potencialidades.

PAPEL DE LA PEDAGOGÍA

En la pedagogía actual cada vez se hace más hincapié en la idea que el estudiante ha de jugar un papel activo en su propio aprendizaje, ajustándolo de acuerdo con sus necesidades y objetivos personales. Por tanto, se aboga por introducir estrategias de aprendizaje en el currículum escolar, para que el estudiante se beneficie aprendiendo a utilizarlas desde los primeros años de la escolaridad. Y es al docente al que se encomienda la tarea de "enseñar a aprender", y al estudiante de "aprender a aprender".

> Aprender a aprender: Implica desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales. Desde luego, supone adquirir determinadas competencias metacognitivas, es decir, capacidades que permiten al estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje.
> En este sentido, aprender a aprender a nivel cognitivo implica, por un lado, tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, tales como: la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y expresión lingüística, entre otras; y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas. Y, por otro lado, tener habilidades para obtener información y transformarla en conocimiento propio sabiendo aplicar los nuevos conocimientos en situaciones parecidas y contextos diversos y al mismo tiempo proponerse metas alcanzables y cumplirlas, autoevaluarse, autorregularse y saber administrar el esfuerzo.
> A nivel emocional implica, tener curiosidad para plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema, perseverancia en el aprendizaje, responsabilidad y compromiso personal, aceptar los errores y aprender de y con los demás. Desde esta perspectiva el aprender a aprender supone dotar al estudiante de herramientas para aprender a aprender y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje.
> Enseñar a aprender a aprender: Significa conseguir que los estudiantes

experimenten a lo largo de su escolaridad el placer que produce entender algo que antes no entendían, resolver un problema, sentirse capaces.
En este sentido, se necesita un docente reflexivo, que valore el error, sea modelo de un comportamiento estratégico. Tenga como metas las competencias y no solo los contenidos. Le importe tanto el progreso intelectual como el bienestar emocional de sus estudiantes. Que trabaje en equipo. Un docente que enseñe a pensar, para lograr autonomía, independencia, y juicio crítico, todo ello mediatizado por un gran sentido de la reflexión. El docente debe desarrollar en sus estudiantes la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propios hechos, y, por tanto, sobre su propio aprendizaje, de tal manera que el estudiante logre mejorar su práctica en el aprendizaje diario, convirtiendo esta tarea en una aventura personal en la que a la par que descubre el mundo del entorno, profundiza en la exploración y conocimiento de su propia personalidad (Freire, 1997).

Formación docente: Habiendo revisado estos desafíos de la docencia, se hace necesario observar el elemento formativo desde la práctica docente, es decir, de qué forma o a partir de qué acciones un profesor favorece el desarrollo de actividades relacionadas con la activación del pensamiento. Si queremos que todo esto suceda, se plantean dos necesidades:
La primera, de renovarse e innovar. Hay que atreverse a ceder un poco del poder formal que tenemos y compartir con los estudiantes la responsabilidad del aprendizaje y la formación, haciéndolos sujetos activos de ella. Si cedemos un poco, lograremos un liderazgo académico tan significativo que, a los ojos de nuestros estudiantes, seremos más que antes. Renovarse e innovar es perderle el miedo al cambio, aplicar otras formas de evaluación, al trabajo en equipo, a la búsqueda de ideas y razonamientos personales de los estudiantes.
La segunda, la necesidad de desarrollar las competencias y habilidades que requieren nuestros estudiantes para su desempeño provechoso en el Siglo XXI. En la actualidad, las exigencias de las sociedades contemporáneas son vastas y múltiples; los estudiantes no requieren exclusivamente aprender conocimientos: es necesario ayudarles a desarrollar habilidades analíticas y comunicativas, capacidades para resolver problemas, creatividad e iniciativa, y saber colaborar de manera constructiva y efectiva con otros. La transmisión y reproducción de conocimientos, no está formando a los estudiantes para vivir y desenvolverse con éxito en la era globalizada del conocimiento, y afrontar un mundo en continua y profunda transformación.

Pero, nada de esto será posible, si no tenemos en alto, la capacidad de los estudiantes. Si nos dejamos tentar con la fácil idea de que "no son capaces", que ellos llegarán "hasta por ahí no más". Si creemos en ellos, hay más posibilidades de éxito.

CONSIDERACIONES

A partir de pensar en las necesidades y los cambios que significan los retos de la docencia y, sin pretender agotar el tema, comparto con ustedes algunas ideas que he venido tomando y que, como siempre digo, no me pertenecen de ellas más que la forma de relacionarlas y alguna idea producto de mi práctica personal y profesional siempre en la búsqueda de nuevas metodologías.

Lo que hay que enseñar es la habilidad de analizar, problematizar e intervenir en la realidad, por lo que la capacidad de situarse históricamente y de tener en perspectiva los valores, creencias e ideologías propias o ajenas, es la esencia del desarrollo de un sentido de criticidad. Se necesita una enseñanza centrada en el diálogo, en lo que Freire llama alfabetización crítica.

Convertir las aulas en comunidades de investigación es otra necesidad, como lo señala Lipman (1992) filósofo e investigador estadounidense, favorece la participación activa del estudiante en su propio desarrollo intelectual, en la medida en que es consciente de ello e interioriza la construcción individual y colectiva del conocimiento. Los estudiantes aprenden mejor en un ambiente de clase donde sus contribuciones son valoradas. Esto se logra en la medida en que los docentes ofrecen las condiciones de experiencia para ello, otorgándoles la oportunidad de realizar cuestionamientos sobre lo ya establecido, conducentes a la generación y aplicación del conocimiento para la resolución de problemas.

Dentro de las estrategias de enseñanza promotoras del desarrollo del pensamiento en los estudiantes se encuentran, entre otras: el desarrollo de proyectos, la resolución de problemas, el estudio de casos, el diseño de materiales que favorezcan la motivación y que impliquen ejercicios de comparación, clasificación, inducción, deducción, análisis de errores, fundamentación, abstracción y análisis de perspectivas.

EXPERIENCIA PERSONAL

Ahora para finalizar, quiero referirme en la resolución de problemas como estrategia de enseñanza, que desde hace algún tiempo vengo trabajando. Existen varias razones por las cuales los docentes debemos utilizar la resolución de problemas como estrategia para motivar a nuestros estudiantes, como: el papel que juega la resolución de problemas en situaciones de la vida, el papel que ha desempeñado la matemática, en general, y la resolución de problemas en particular, en el propio desarrollo de la historia de la matemática como ciencia y en la función de plantear y resolver problemas, como su contribución al desarrollo intelectual del estudiante y específicamente sobre la formación de su pensamiento.

Mi experiencia la he fundamentado principalmente en George Pólya (1989), matemático húngaro, que, en sus estudios, siempre estuvo interesado en el proceso del descubrimiento, o sea en cómo se derivan los resultados matemáticos. Advirtió que, para entender una teoría, se debe conocer cómo fue descubierta. Por ello, su enseñanza enfatizaba en el proceso de descubrimiento, más, que simplemente en desarrollar ejercicios. Para involucrar a sus estudiantes en la resolución de problemas, generalizó su método en cuatro pasos: Entender el problema, configurar un plan, ejecutar el plan, mirar hacia atrás.

La resolución de problemas como estrategia de enseñanza, consiste en la presentación organizada de situaciones desafiantes relativamente complejas y adaptadas a los grupos de estudiantes, como estrategia central para el desarrollo de una asignatura, aunque los problemas pueden ser de índole teórico, por lo general resultan cercanos a la realidad y de carácter más bien práctico. De esta manera, el trabajo en el aula se aleja de una enseñanza convencional centrada en lo monodisciplinario y se orienta en la dirección de una óptica más interdisciplinaria, diversificada y comprehensiva.

Con una enseñanza basada en problemas, se pretende que los alumnos traspasen los límites de la escuela y se familiaricen con problemas del mundo real. Enseñar a los alumnos a resolver problemas supone dotarles de la capacidad de aprender a aprender, en el sentido de habituarles a encontrar por sí mismos respuestas a las preguntas que les inquietan o que necesitan responder, en lugar de esperar una respuesta ya elaborada por otros y transmitida por el libro de texto o por el profesor.

Tomando en consideración lo anterior, y particularmente la dinámica suscitada en la construcción de escenarios coadyuvantes al desarrollo de habilidades de pensamiento, los estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, Sede Yopal – Casanare, diseñaron y desarrollaron proyectos de investigación de alcance exploratorio sobre el pensamiento matemático en las dimensiones de pensamiento numérico, pensamiento aleatorio pensamiento científico y conocimiento científico escolar en estudiantes de educación básica y su relación con las estrategias de enseñanza de los docentes, en seis (6) instituciones educativas, teniendo como objetivos establecer el nivel de pensamiento en dimensiones como comprensión, explicación, argumentación, toma de decisiones; poder identificar las deficiencias y plantear, la resolución de problemas como estrategia de enseñanza, en lo inmediato dentro de las instituciones educativas intervenidas. Los resultados de estas experiencias fueron expuestos por los estudiantes de la Maestría en Docencia los días 11 y 12 de mayo en las Mesa 16 y 18 denominadas “Estrategias didácticas y desarrollo del pensamiento”, así como la presentación de Poster en las salas 309 y 310 y del Edificio Fundadores.

La formación del pensamiento reflexivo, crítico y creativo debe ser un propósito principal de la educación en cuanto resulta ser la competencia que mejor responde al propósito de transformar la realidad educativa y social, y eso se logra, con una estrategia como la resolución de problemas como estrategia de enseñanza.

REFERENCIAS

Freire, P. 1997. Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI. México.

Lipman, M. 1992. La filosofía en el aula. Ediciones de la Torre. España.

Oviedo, P.E. 2016. Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Resolución de problemas e investigación-acción. ECOE Ediciones / Ediciones Unisalle. Colombia.

Pólya, G. 1989. Cómo plantear y resolver problemas. Trillas. México.

Stiggins R., et. al. 2007. "¿Cómo evaluar? Diseñando evaluaciones que hagan lo que usted quiere". End Classroom Assessment for Student Learning. Doing it Right-Using it Well. New Jersey: Pearson-Merrill Prentice Hall, pp.89-121.

Capítulo 17

POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Por: Rosa María Torres Hernández[1]

RESUMEN

En este texto se analizan políticas de evaluación y formación docente en Latinoamérica en la primera década del siglo XXI. Se abordan las claves de las políticas educativas en torno a la evaluación docente y sus consecuencias para las instituciones y los profesores. Todo lo anterior referido al pensamiento crítico como basamento para plantear alternativas ético políticas y cognitivos que trastoquen las formas hegemónicas del neoprofesionalismo y la meritocracia.

Palabras clave: Formación Docente, Evaluación Docente, Políticas Educativas.

1 Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN). Además, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I, perfil PROMEP. Ha sido presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y Miembro del Comité Directivo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Profesora e investigadora de la planta académica de la UPN, donde ha desarrollado su labor docente y de investigación en el Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación en la UPN, perteneciente al Área Académica 1. Sus líneas de trabajo en investigación incluyen la Formación docente y narrativa autobiográfica y el Análisis de prácticas en instituciones escolares. Correo electrónico: rrmth2000@gmail.com

ABSTRACT

This text analyzes evaluation policies and teacher training in Latin America in the first decade of the 21st century. The keys to educational policies around teacher evaluation and its consequences for institutions and teachers are addressed. All above referred to critical thinking as the basis for raising ethical political and cognitive alternatives that disrupt the hegemonic forms of neoprofessionalism and meritocracy.

Keywords: Teacher Training, Teacher Evaluation, Educational Policies.

RESUMO

Este texto analisa políticas de avaliação e formação de professores na América Latina na primeira década do século XXI. As chaves para as políticas educacionais em torno da avaliação dos professores e suas conseqüências para instituições e professores são abordadas. Todos os itens acima se referiam ao pensamento crítico como base para levantar alternativas políticas e cognitivas éticas que perturbam as formas hegemônicas de neoprofessionalismo e meritocracia.

Palavras chave: Formação De Professores, Avaliação De Professores, Políticas Educacionais.

INTRODUCCIÓN

Analizar las políticas de evaluación y formación docente en Latinoamérica es un asunto complejo, que se puede abordar desde diferentes ángulos, en este trabajo se reconocen algunos de los elementos base de las políticas educativas en las primeras décadas del siglo XXI, en América Latina en relación con la carrera, la evaluación y la formación de los profesores, para ello se revisan los casos de Ecuador, México y Perú.

Lo anterior supone preguntarse ¿cómo las políticas ejercen poder sobre las instituciones con el propósito de dirigirlas hacia determinados rumbos, visiones y acciones; a partir de una imagen-objetivo de los sistemas educativos para homogenizarlos, ordenarlos y regularlos? Las políticas educativas están inscritas en contextos, es por esto que es necesario mencionar algunos asuntos que muestran los dilemas de la educación en la región Latinoamérica; una vez hecho esto se da paso a las políticas en materia de formación docente en los albores del siglo XXI, cuyo núcleo fundamental está en el capital profesional, la meritocracia y la empleabilidad.

Por último, se abordan las claves de las políticas educativas y sus consecuencias para las instituciones y los docentes en América Latina, ya que si compartimos los planteamientos del pensamiento crítico, entonces sabemos que en él se encuentran ideas y acciones surgidas de los movimientos sociales y de la academia que plantean alternativas ético políticas, a partir de una mirada histórica de los procesos de colonización y un rechazo a la herencia del pensamiento único; pero también, se crean alternativas para generar en los sujetos un pensamiento crítico corrosivo para emitir juicios y formular hipótesis acerca del mundo con actitud problematizadora y autocrítica, cuyos principios vienen de "otros territorios" desde las corrientes derivadas de la pedagogía y la psicología que apuestan por un sujeto con pensamiento crítico. No es una revisión de esas dos perspectivas, más bien son algunas líneas básicas de cómo perfilan la formación de los profesores.

MARCOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MATERIA DE FORMACIÓN DOCENTE

En las primeras décadas del siglo veintiuno se han consolidado las ideas y concepciones promovidas por las diversas agencias y gobiernos acerca de la educación. De hecho, este proceso ha llevado años, si bien, en las cuatro últimas décadas de siglo XX se expandieron las ideas y acciones de calidad educativa, innovación tecnológica, evaluación de conocimientos y habilidades de estudiantes y profesores, rendición de cuentas, junto con derecho a la educación, equidad e inclusión y el aprendizaje a lo largo de la vida. Estos asuntos se convirtieron en ejes fundamentales del proceso de regulación de la profesión docente; y con ello, en ejes de orientación de las políticas para el desarrollo de la formación de profesores (inicial y continua), que tiene evidentes finalidades de normalización de una visión de la docencia.

Añádase a lo anterior, que las políticas hoy tienen un cierto movimiento más allá de la lógica de los estados nación. Esto es, existe movimiento supra-nacional, donde se dan intercambios financieros vinculados a los intereses comerciales internacionales y la transferencia de modelos de política de los denominados países centrales hacia los países periféricos. Esto implica abordar las políticas más allá del Estado-nación, reconociendo la existencia de redes de políticas (*policy networks*) que implican, decisiones transgubernametales. Beech y Meo (2016), tomado como referencia a Ball, señalan que:

> Se trata de una arquitectura global de relaciones políticas que incluye a los estados nacionales y sub-nacionales, organizaciones internacionales (como la OCDE, UNESCO y el Banco Mundial), empresas multinacionales, organizaciones de la sociedad civil, consultoras y otras organizaciones hibridas, como las empresas (pág. 7).

En tanto que la construcción de las políticas educativas es compleja, se hace necesaria su conceptuación afinada y amplia. De aquí que conviene detenerse un momento. Se reconoce que las políticas educativas son instrumentos de gestión de lo público (Aguilar, 2000), y en sentido restringido, aparecen como desarrollo de procesos que mantienen una hipótesis o aspiración para ser ejecutada en lo que se puede entender como una realidad efectiva (Juárez, 2009). Es decir, son cursos de acción, implícitos y explícitos, (Flores, 2008) que apunta a determinados objetivos según un cálculo de medios y fines. Empero, en sentido ampliado, las políticas asientan formas de poder sobre instituciones y actores en determinadas direcciones (Terigi, 2005) y producen subjetividades específicas en las personas (Alemán, 2016); por eso son tan importantes, porque forman parte de la lucha por ordenar los límites que estructuran la vida social.

Ahora bien, comprender las políticas también implica, no descuidar el papel de "los hacedores de política" (policy makers), ya que son ellos los que las interpretan y traducen activamente. Los hacedores de políticas les otorgan sentido como parte de su capacidad creativa en la apropiación del acto, así despliegan en contextos específicos, tanto nacionales como locales (Avelar, 2016; Ball, 2017).

Dicho lo anterior, volvamos al asunto de las políticas de formación docente en América Latina, para ello es indispensable ubicarlas en el marco de importantes cambios en la región, a nivel social, económico y cultural. En Latinoamérica existe desaceleración económica, aumento de la pobreza, incremento de la migración, claras expresiones de inconformidad social, crecimiento de la violencia y cambio climático con aumento de desastres naturales; además de ello, en algunos países existe un abierto atentado contra los procesos democráticos.

Se suma a este panorama nada halagüeño, el cuestionamiento del Estado moderno. Esa duda trastoca sus soportes de estatalización y legitimidad para imponer formas de homogenización y universalización a los actores de la educación. No obstante, a pesar del debilitamiento del estado-nación, el financiamiento, los procesos regulatorios y de previsión parecen estar centralmente en él; ya que provee a un número amplio de la población de servicios de educación, de manera conjunta con un sector privado que se hace funcional al sector estatal y que posee márgenes mayores de maniobra para desarrollar proyectos autónomos (Narodowiski, 2005). De tal suerte que, sin dejar de lado las diferencias entre los países que la componen, los sistemas educativos en la región tienen productos semejantes y actúan con mecanismo similares, porque son macrosistemas estructurados como gobiernos supraescolares, que funcionan como encuadres de las acciones y toma de las decisiones de los gobiernos (Narodowiski, 2005).

En este contexto se han desplegado nuevos modos de regulación de la profesión docente y por ende de la formación de profesores. Sí que es verdad que estas nuevas formas se han ido decantando a lo largo de décadas, pero es en los primeros casi veinte años de este siglo que lograron posicionarse, algunos dirían imponerse, en las mentalidades de los gobernantes, académicos, profesores y estudiantes. No sin resistencia, no si planteamientos reflexivos. Si con amplio apoyo de las diversas agencias y con claro sentido de producción de subjetividades. Con consecuencias como, la erosión de lo público en la educación, el deterioro intelectual, la desvalorización de la profesión docente (Morgensterm, 2010), además de la creación de nuevas inequidades.

Así las cosas, en estos marcos se despliegan políticas educativas que ponen en circulación la idea de buen docente. Más allá de la polémica que esto representa y las varias posiciones que existen al respecto, lo que parece importante es comprender los significados que tiene. Se puede sostener que la perspectiva del buen docente pone en la mesa, la profesión, el trabajo y el empleo de los profesores en su relación con el desarrollo profesional. Dentro de esta lógica existen dos nociones sustantivas: profesionalidad y profesionalismo. Cuenca (2016) plantea que:

> …la noción de profesionalidad (*professionality*) acompañó a la noción primigenia de profesionalismo (*professionalism*) en la reflexión sobre la profesión docente. La noción de profesionalismo mantuvo su esencia en los factores propios de la experticia técnica, del saber especializado, de las habilidades propias de la enseñanza y la noción de profesionalidad se encaminó a estudiar, a comprender y, posteriormente, a proponer fortalecer la otra dimensión de la profesión: la relación con la sociedad, el valor que esta le asigna, pero también la responsabilidad social de los profesionales de la educación. Sin embargo, desde un enfoque sociológico, es posible entender el desarrollo profesional como la evolución de las profesiones; es decir, el proceso dinámico que se modifica continuamente, impulsado por las exigencias sociales, así como por los cambios internos de las mismas profesiones (pág.14).

En la lógica de regulación de la profesión docente o neoprofesionalismo las políticas de formación tratan de ir más allá del profesionalismo para lograr la profesionalidad, porque esta es su complemento; de tal suerte que la noción de profesionalismo y profesionalización se articulan en la cerrera docente, que se conforma con elementos de normalización del ejercicio de los profesores. “Se entiende por carrera docente el sistema de ingreso, ejercicio, estabilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente” (Cuenca, 2015, pág. 36).

Como se advierte la profesión está vista desde la perspectiva del capital profesional, este se compone tres tipos de capital: humano, social y decisional. El primero se con-

ceptualiza como "talento", aun cuando en realidad hace referencia al conocimiento experto tanto en su obtención y desarrollo como en su mantenimiento. El segundo, capital humano, requiere del capital social, que se da en relación o la influencia las interacciones, no solo en cantidad sino también en calidad. En cuanto al capital decisional corresponde a la posesión de: competencia, juicio, perspectiva, inspiración y capacidad de improvisación en diversos contextos (Hagreaves & Fullan, 2014). Vale decir que no es pertinente desligar el neoprofesionalismo o reprofesionalismo de:

La determinación la identidad docente.

La pretensión de una práctica docente con parámetros fijos.

Eficacia docente con tendencia a desligar a los profesores de su experiencia social.

Establecimiento de nuevos criterios para definir las escalas salariales con base al mérito y a la responsabilidad por los resultados.

Los planteamientos del neoprofesionalismo se han traducido en un esquema de comprensión de las trayectorias profesionales para los docentes de la educación básica como se muestra en la figura 1.

Las políticas de formación reconocen, por un lado, el carácter insustituible del docente para el logro del aprendizaje de los alumnos, y su necesaria labor para responder a los desafíos de la diversidad y el desarrollo de formas de apropiación de las nuevas tecnologías; y, por otro lado, se establecen mecanismo de regulación dirigidos a la profesión, el trabajo docente y a las instituciones formadores que devalúan su labor y su autonomía profesional (Novóa, 2009).

Figura 1
Trayectoria profesional para docentes de educación básica

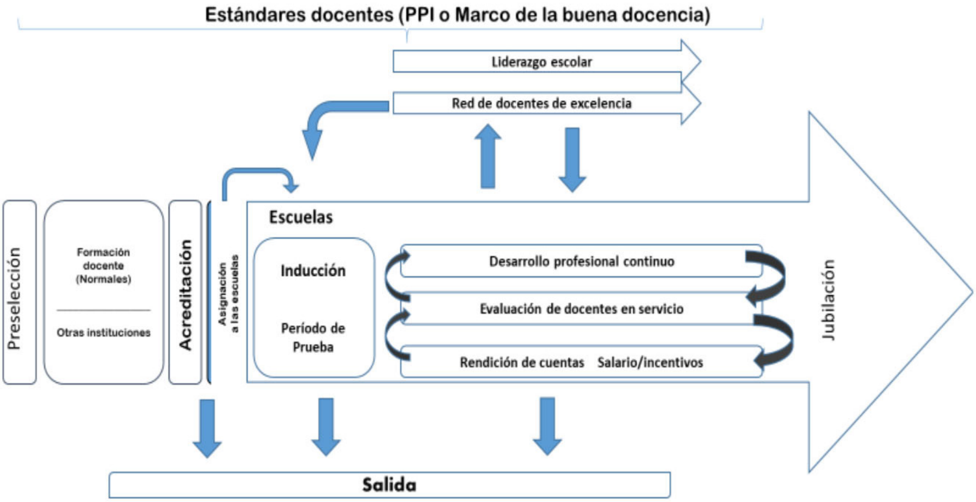


Figura 1. La OCDE formuló recomendaciones para la buena enseñanza a partir de la trayectoria docente, que comprende desde la formación inicial hasta el estatus como profesional docente. En el esquema de trayectoria docente se indican las etapas en la formación profesional y la evaluación se convierten en elementos relevantes. OECD. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*. México: OECD, pág. 6.

Con esta paradoja, los países de América Latina han aprobado diferentes normativas para regular la carrera de los profesores. Los caminos que los países han recorrido son diversos. Morduchowicz (2002) indica que existe una primera generación de países que se caracterizan por, entre otras cosas establecen la carrera docente centrada en sueldos básicos, incentivos de acuerdo al desempeño y accensos con base en la antigüedad. Una segunda generación, que como indica Cuenca (2015), se apega a los planteamientos de la OCDE, por tanto, reconoce a la carrera docente:

> …como empleo público basado en los puestos; es decir, ocupa el puesto de trabajo aquel mejor capacitado, según un conjunto de indicadores previamente establecidos. Esta centralidad en el puesto supone además impacto en dos asuntos fundamentales: salarios diferenciados por niveles de desempeño y pérdida de la estabilidad laboral (Cuenca, 2015, pág. 20).

Existen, además, algunos países que se encuentran en transición entre generaciones, porque realizaron modificaciones parciales y escasas, o bien, incorporan evaluaciones de alto impacto que conviven con formas tradicionales de acceso a la carrera docente. Las características de la carrera docente aparecen en el esquema de la figura 2.

Figura 2
Esquema de las carreras docentes en América Latina

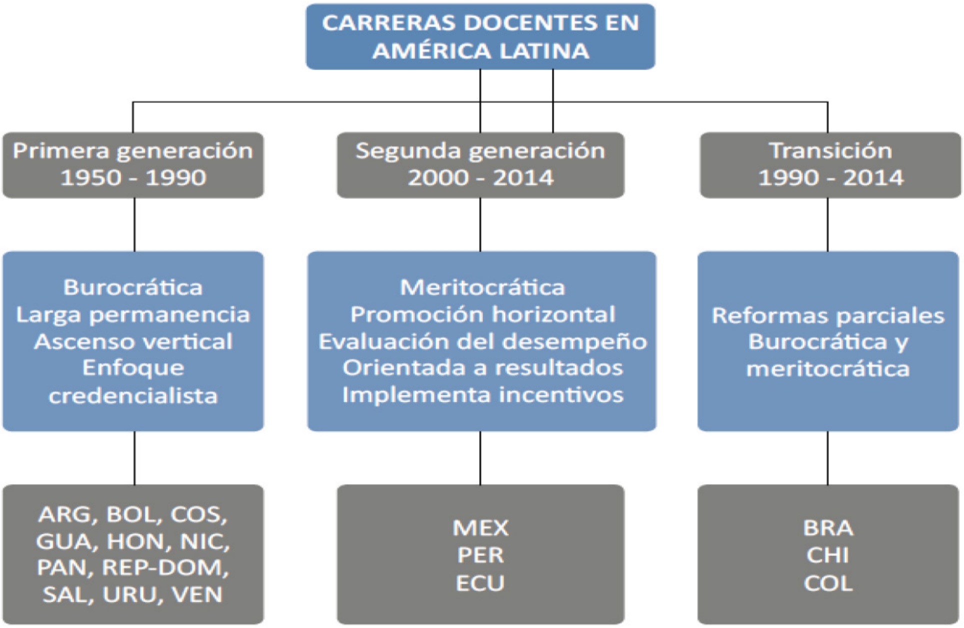


Figura 2. El esquema representa una tipología, donde se ubica a los países latinoamericanos con respecto al proceso para regular la carrera docente, sus características y años de incorporación de los países de la región Latinoamericana, clasificados en dos generaciones y un grupo de naciones que están en transición. Cuenca, R. (2015). *La carrera docente en América Latina, La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: UNESCO, pág. 22.

Como se puede observar, en el llamado capitalismo avanzado o financiero, se conceptúa al trabajo como empleo, más precisamente, como empleabilidad; con descuido del sentido de trabajo como praxis humana. Se trata de una transformación del mundo del trabajo, donde la empleabilidad hace referencia a la capacidad de conseguir y conservar un trabajo; así como, al logro de una carrera; donde la competitividad y flexibilidad es un asunto de las personas y no solo de las organizaciones. De tal suerte que, se considera que una persona es empleable en la medida en que pueda utilizar efectivamente las competencias que ha desarrollado para contender con las demandas del contexto (Gómez, 2012). Brunet y Pastor (2002) señalan que en la perspectiva de la empleabilidad es comprensible que:

> …los criterios de reclutamiento y selección de la fuerza de trabajo se planteen basándose en la disposición por parte del trabajador de competencias como son la polivalencia, la inteligencia emocional y la adaptación a la incertidumbre, a lo imprevisible, etc. Estas deman-

> das imponen una predisposición permanente, una obligación de implicación en el trabajo y, en último término, de interiorización de la cultura de la empresa, y resultan funcionales para la legitimación de la fragmentación laboral al responsabilizar a los trabajadores de su propia situación, estableciendo la libre voluntad del sujeto como principio de evaluación de su conducta, esto es, el trabajador ha de poseer competencias conductuales y, en particular, la capacidad de adaptarse a situaciones diferentes (Brunet & Pastor, 2002, pág. 32).

Planteada así la cuestión, se puede entender que, en la lógica meritocrática y de la empleabilidad, se establezcan como ejes del desarrollo profesional de los profesores: la formación docente, la evaluación del desempeño y la carrera magisterial, tal como se puede observar en la figura 3.

Figura 3
Desarrolloprofesional

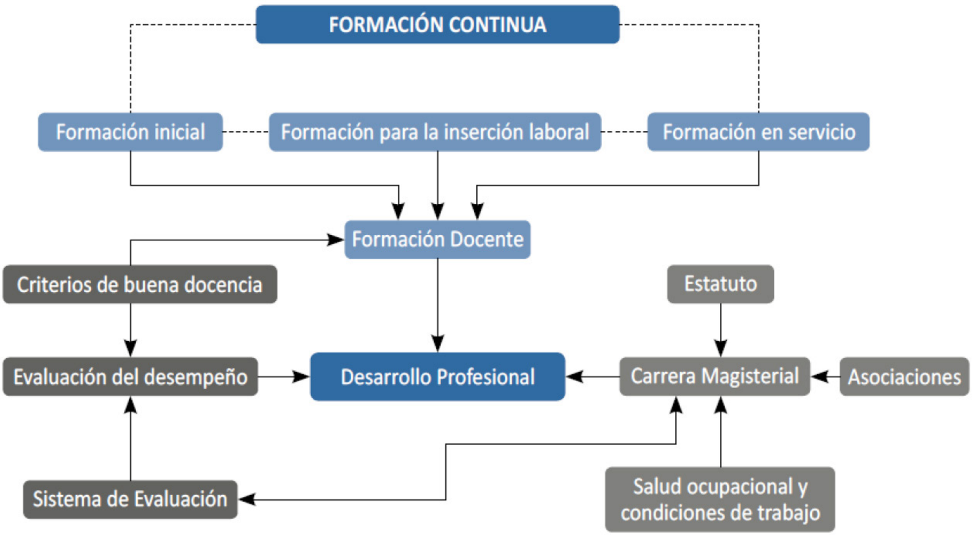


Figura 3. Presenta el mapa conceptual de la noción de desarrollo profesional y su vínculo con los componentes de: la formación docente, la evaluación y la carrera magisterial. Cuenca, R. (2015). *La carrera docente en América Latina, La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: UNESCO, pág. 16.

En este contexto, la labor de los profesores es cada vez más compleja y desafiante, deben atender a niños provenientes de sectores diversos de la sociedad, cuyo capital cultural puede diferir de manera importante. Junto con esto, la lógica de la neoprofesión plantea que un docente competente no solo debe conocer su disciplina sino manejar variadas estrategias pedagógicas que permitan a los niños desarrollar habilidades

más complejas, actitudes y motivaciones que les permitan participar en la sociedad y convertirse en aprendices autónomos a lo largo de la vida (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond, Chung & Johnson, 2009; OECD, 2009), en esta forma de ver a los docentes parece haber consciencia en diversos estudios de investigación, y particular consenso en las políticas de los estados-nación de la región latinoamericana.

Así como se impulsa el consenso en relación con la labor docente en la educación básica, también se promueve la evaluación de los profesores, con dos propósitos: "1) mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza y 2) obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente (incremento salarial, promoción, etc.)" (Cuenca, 2015, pág. 91).

En última instancia, se trata de un sistema de mérito con el propósito de desarrollar la profesión docente a partir del incremento del capital profesional, desarrollo personal, profesional y social de los profesores; evidentemente vinculado a la eficiencia y la responsabilidad. La meritocracia se ha convertido en una forma instalada en la mentalidad de los actores de la educación, considerándola como un "dispositivo que legitima políticas de selección, distribución de incentivos y movilidad laboral en base al esfuerzo y desempeño" (Sime, 2014, pág. 111).

Si bien la meritocracia tiene sus bases en "la igualdad de derechos en todas las competencias sociales" (Cordero & Salmerón, 2017, pág. 16). No se debe descuidar que la valoración del mérito, crea un sistema donde se destacan un conjunto de talentos, habilidades y esfuerzos individual en detrimento de lo colectivo, y la creación de un canon independiente de la trayectoria y biografía social de las personas, reduciendo a un plano individual lo que en sentido estricto es asunto social histórico.

En un sistema de méritos es concordante incorporar los incentivos en las trayectorias docentes, como mecanismo para que las personas actúen. La incorporación de los incentivos se dio desde finales del siglo XX, si bien estos, en términos generales, se incorporaron los incentivos económicos. Desde distinto punto de vista, el enfoque del neoprofesionalismos reconoce una categorización amplia de incentivos. Vegas y Umansky (2005) reconocen los siguientes tipos de incentivos: 1) la motivación interna para ingresar a la formación inicial docente, 2) prestigio y reconocimiento social, 3) diferenciales de sueldo y otros beneficios económicos, 4) la estabilidad laboral, 5) pensiones y otros beneficios no salariales, 6) el desarrollo profesional, 7) no salariales del trabajo como instalaciones y materiales adecuados para ejercer la docencia 8) sensación de dominio de la profesión y 9) el cliente satisfecho. Si abundamos en los tipos de incentivos de estabilidad laboral y pensiones, se observará la particular mi-

rada que desconoce los derechos laborales como ganancia a incentivo laborales de la carrera docente, bajo las siguientes premisas:

> La amenaza de perder el trabajo puede actuar como un incentivo poderoso, a pesar de que se encuentra prácticamente ausente de la profesión docente en la región. Debido al predominio de los contratos sindicalizados que protegen fuertemente los empleos de los maestros, es muy raro que un maestro sea despedido en América Latina. [...] Las pensiones y otros beneficios no salariales, tales como los seguros de salud, constituyen un quinto tipo de incentivo. Las pensiones gubernamentales seguras, que permiten a los maestros un nivel de vida decente después de su jubilación, pueden atraer a las personas a la carrera docente junto con crear un incentivo para que los maestros permanezcan en la profesión. Las pensiones de los docentes latinoamericanos tienden a ser relativamente altas, predecibles y disponibles a una edad relativamente temprana. A pesar de que no se han investigado lo suficiente, las pensiones podrían ser uno de los incentivos más influyente para motivar a las personas a ejercer la docencia a inversa, la estabilidad laboral puede atraer nuevos postulantes a la profesión (Vegas & Umansky, 2005, pág. 9).

CARRERA, EVALUACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

Con el propósito de hacer más comprensible la relación entre carrera, evaluación y formación de los profesores, se revisa los planteamientos del grupo de países de la segunda generación (Ecuador, México y Perú). Naciones donde se perfila la carrera docente con las siguientes características: meritocrática, de promoción horizontal, la evaluación del desempeño, orientación hacia los resultados e implementación de incentivos. En términos generales la evaluación en estos países presenta un esquema de gestión similar. Se ejemplifica en este texto con el caso de México[2], como prototipo útil para observar los elementos que conforman los procesos de evaluación:

2 En México la Reforma Constitucional en materia de Educación colocó en la agenda pública los siguientes temas: Servicio Profesional Docente, Sistema Nacional de Evaluación Educativa, autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), autonomía de gestión de las escuelas y creación del Sistema de Información y Gestión Educativa. La Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) establece los términos y criterios para el ingreso al servicio a través de concursos de oposición; la promoción a partir de la evaluación como criterio central, en función de los conocimientos y las capacidades de los docentes; la permanencia, a partir de la aplicación de una evaluación integral que permita conocer el desempeño de docentes, directivos y supervisores y el reconocimiento a docentes destacados, a partir de "las evaluaciones transparentes, objetivas y justas" (SEP, 2013).

Figura 4
Diagrama de flujo de los procesos de evaluación
del Servicio Profesional Docente en México

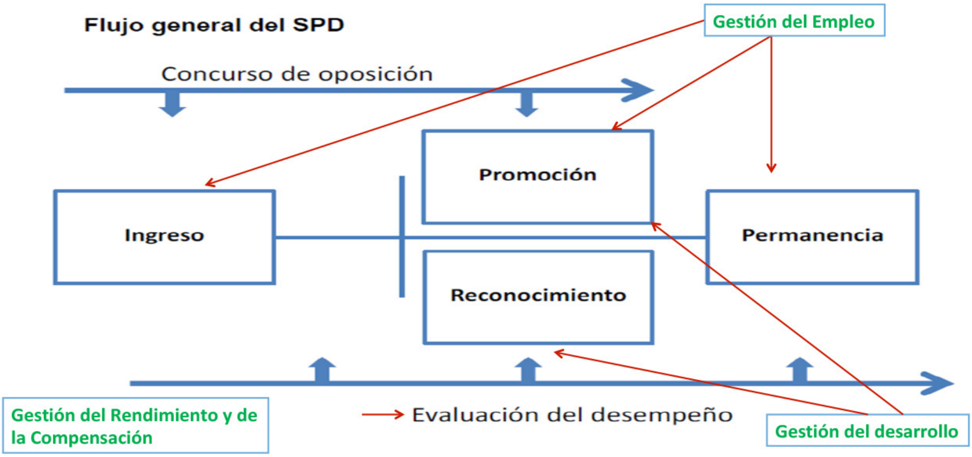


Figura 4. El diagrama indica la secuencia de las evaluaciones en el transcurso de la carrera docente (ingreso, reconocimiento y promoción, así como de la permanencia), además de los procesos de gestión correspondientes a cada una de las evaluaciones. Zorrilla, M. (2014). Servicio Profesional Docente, Power Point.

No es la intensión describir las particularidades de los sistemas de evaluación docente, más bien se trata de establecer la lógica inherente a la triada carrera, evaluación y formación docente con particular énfasis en las consecuencias de esta relación con la profesión y formación de los profesores. En este sentido se reitera que, como bien indica Ball (2012) existen en las políticas educativas "cuatro mecanismos clave de reforma: elección, competitividad, reforma laboral y gestión del desempeño" (pág. 26). Estos elementos clave se concretan, entre otros asuntos, en los concursos de ingreso, permanencia y promoción de la carrera docente.

La evaluación de los maestros se vincula directamente con la formación, esta queda supeditada a los resultados de la evaluación; verbigracia, en el caso de México se ha considerado que el enfoque de la evaluación docente es de carácter formativo. Bajo la idea de que la evaluación permite tener evidencia para conocer y comprender los progreso y las dificultades que tienen los maestros a lo largo de su acción educativa y solo tiene sentido, si los resultados se utilizan para retroalimentar la práctica docente. Según este planteamiento, la evaluación permite comparar el desempeño de los docentes contra los referentes expresados en un perfil o en un marco de la buena docencia y cotejarlos con el desempeño a lo largo del tiempo para sustentar sus

trayectorias formativas, así como los planes de mejora de la práctica (INEE). México no es el único caso que sigue esta tendencia, en la tabla 2, se ve la forma en la que se concibe el proceso de ingreso por concurso, a la carrera docente y su vínculo con la formación en tres países lainoamericanos:

Tabla 1
Ruta inicial de los docentes que resultaron idóneos por concurso

Ecuador	México	Perú
Un año de mentoría de un docente experimentado y dos de formación inicial con un curso de inducción obligatorio para cambiar de categoría y ubicación.	Dos años de acompañamiento de un tutor de un docente con reconocida trayectoria profesional. Examen diagnóstico al primer año. Apoyos y programas para fortalecer capacidades, conocimientos y competencias docentes.	Un periodo no mayor a seis meses de mentoría con un profesor mentor, designado mediante concurso de alcance regional entre profesores de la tercera escala magisterial. La mentoría es para aquellos docentes que ingresa a la primera escala de la carrera magisterial, sin experiencia en la docencia o menor a dos años en la docencia pública.

Nota: Se toma como base la tabla elaborada por Salinas, G. (2017). *Reconfiguración de la profesión docente a partir del ingreso al servicio en educación básica. Los casos de México y Ecuador* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México. Se agregó la información de Perú con base en, Ministerio de Educación. (2012). Ley de Reforma Magisterial. Lima, Perú: Ministerio de Educación, y el texto de Marcelo, C., & Valliant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1224-1249. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/321701024_Politicas_y_programas_de_induccion_en_la_docencia_en_Latinoamerica].

No se pude descuidar que los procesos de evaluación docente abrieron la discusión acerca de la desigualdad social; ya que, en los primeros concursos de ingreso la dificultad del examen de habilidades impactó de manera especialmente relevante en los sustentantes de preescolar y primarias indígenas. Quizá la apuesta de replantear las formas institucionales, a través de los incentivos o procesos de selección de los nuevos docentes muestra sus límites; en tanto que los resultados están claramente asociados a las condiciones de pobreza e injusticia social, y tocan planos ancestrales de la desigualdad. La inequidad en los resultados entre individuos y grupos "son injustas porque afectan aspectos cruciales de la vida de personas que se encuentran en desventaja en virtud de su posición social" (Braveman 2006, citado en El Colegio de México, 2018, pág. 20). Así, en una sociedad desigual, el mérito se convierte en privilegio (Blanco).

Se debe considerar que América Latina es la región más desigual del mundo, es donde la concentración de la riqueza y la ampliación de la miseria parecen convertirse en estructurales. Vale decir además que tales desigualdades actúan en el orden de la vida, la existencia y los recursos, en tanto es una condición sociocultural que disminuye la capacidad de funcionamiento como seres humanos, tiene implicaciones en la salud, el respeto y el sentido de nosotros mismo, así como en los recursos para actuar en el mundo (Therborn, 2016).

Además de lo referido a la desigualdad, conviene advertir que la lógica de la regulación profesional de los profesores, ha tenido efectos en la configuración de la evaluación, la formación inicial y la formación continua de los docentes. En materia de evaluación se perfiló hacia la evaluación docente de alta consecuencia para la carrera de los profesores. Entre otras cosas la evaluación de alto impacto implica una redistribución de bienes materiales y simbólicos y una regulación del trabajo docente en la selección, desempeño y promoción a partir de estándares e indicadores.

En materias de formación inicial, lo primero que se puede observar es que las instituciones construidas históricamente para formar profesores de educación básica dejaron de ser determinantes para el ingreso a la carrera docente; se disloca así la historia del magisterio y se niegan las condiciones epistémicas, estratégicas y saberes prácticos de la profesión docente para reducirlas a procesos instrumentales que se pueden adquirir al margen de los trayectos personales y académicos de los que aspiren a ingresar a la carrera docente.

Hay que señalar también las implicaciones de poner en interdicto las instituciones formadoras de docentes, tal situación conduce a que:

> Sus egresados se ven ante el establecimiento de nuevas identidades, nuevos modos de hacer, nuevos modos de relacionarse con el trabajo.
>
> La acreditación de las instituciones formadoras de docentes con consecuencias para su apoyo financiero, y en algunos casos el planteamiento de su futura existencia de acuerdo con los parámetros establecidos.
>
> Se instale el juicio externo en las instituciones y los sujetos en formación, ese juicio penetra las mentalidades de la sociedad. Desde la exigencia de la transformación de la carrera docente, se establecen generalizaciones de opinión pública, a partir de los datos descontextualizados de los resultados de la aplicación de los exámenes de ingreso o desempeño, lo que provoca inestabilidad en los docentes, promueven su indiferencia psicológica y, la identificación con la carencia.

Se suscite la tendencia a la plasticidad y el acomodo. La experiencia ha demostrado que se orientan los esfuerzos a la preparación de los sujetos para la evaluación y no para la docencia.

Se clasifique a las instituciones en razón del número de egresados que incorporan a la carrera docente, lo que implica un baremo de prestigio social.

Los procesos de ingreso y permanencia en la carrera docente generen tensión entre lo que debe saber en términos de parámetros o estándares y lo que se aprendió previamente, entre lo que "debe hacerse" para ingresar o permanecer en la carrera docente y lo que la experiencia dice a los profesores.

En cuanto a la formación continua, se advierte que esta pasó de ser un derecho, a ser una necesidad, a considerarla, en última instancia, una obligación resultado de la evaluación. Lo cual permite sospechar que surjan con mayor fuerza las instituciones reguladoras y certificadoras de la carrera docente con independencia de las instituciones formadoras. Asimismo, se ve una relación *sine qua non* entre evaluación y desarrollo profesional docente; el efecto es que, no solo llevó a los profesores a asistir a cursos o talleres para incrementar sus percepciones económicas, sino más profundo aún, los remitió a la pérdida de sentido del trabajo docente con perjuicio de terreno del saber de una profesión, que se agota en la búsqueda de los incentivos (simbólicos o económicos) *per se*.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Lo que interesa es destacar lo relevante del pensamiento crítico en el estudio y dirección de las políticas actuales de formación en América Latina, sirven también estas reflexiones a modo de cierre de este texto. Se plantea de manera sucinta, el valor de analizar la lógica de reconfiguración de la profesión docente y su consecuente vinculación de la evaluación con la formación de los profesores; los aportes del pensamiento crítico latinoamericano en materia de formación de los docentes y la contribución de algunos postulados pedagógicos del pensamiento crítico como los de Dewey y Lipman.

Es necesario reiterar que no se trata de un estudio exhaustivo y novedoso, sino de recuperar perspectivas que se existen en Latinoamérica, estas representan rutas para la formación docente que van a contramano o no se reducen a la lógica evaluación-formación, Estas otras rutas constituyen, como diría Freire (2011), "una aventura de revelación" (pág. 23).

Es oportuno señalar que el solo hecho de estudiar y desmontar la lógica actual de la meritocrática de la evaluación de los docentes en Latinoamérica, así como avanzar en el análisis de sus consecuencias, es ya de suyo parte de un pensamiento crítico; en tanto que, es indispensable saber de los docentes y al mismo tiempo conocer acerca de esos sistemas de formación inicial y continua que hoy parecen volátiles, astutos y opacos. Saber más de cómo funciona, se gestiona y organiza el sistema de formación de los docentes, tendría consecuencias en su reposicionamiento como sujetos de la sociedad y la cultura, constituyentes y constituidos por las instituciones, como trabajadores de la educación y no como individuos en vilo frente a la profesión. Vale decir que, ante este panorama, existen nuevos desafíos teóricos y de acciones prácticas para la educación en general, y con ello para la formación de los docentes.

Afrontar los retos que conllevan los mecanismos de regulación y control radicales hacia la docencia que se han instalado en este siglo, implica traer a la palestra el pensamiento crítico de América Latina en el ámbito de la educación. Este pensamiento se ha generado desde diversos espacios, en él se encuentran ideas y acciones surgidas de una mirada histórica de los procesos de colonización y un rechazo a la herencia del pensamiento único, los movimientos sociales, y los aportes de otras latitudes que plantean alternativas ético políticas. Comprender cuáles son las rutas, los tópicos y las acciones de pensamiento crítico en América Latina tiene que ver, según este análisis, con presentificar y hacer valer la historia de los países de Latinoamérica, esto implica generar un proceso creativo, para no obturar el diálogo de los saberes entre los sujetos de la educación ante la fuerza del poder que es contundente.

Volver a José Mariategui, Simón Rodríguez, Paulo Freire, en entre otros, no es tarea ociosa o remembranza, es la exigencia de reconocer que existieron y existen relaciones de dominación, y que a estas se opusieron otras racionalidades, otros pensamientos renovadores. Son esas voces que vienen del pasado… Considerarlas es asunto indispensable porque ante los embates de los que ven a la tradición como obstáculo, se opone el pensamiento que ve a la tradición como acicate creativo y de resignificación.

Así como es indispensable la recuperación de la ya larga tradición del pensamiento latinoamericano, es fundamental en este momento las experiencias de diversos movimientos sociales en América Latina, por ejemplo, la educación de los Caracoles en Chiapas, la educación para el campo, las expediciones pedagógicas, solo por mencionar algunas, plantean resistencia a la lógica de las políticas educativas imperantes y muestran alternativas de procesos educativos y miradas sobre la docencia, como "otras agencias" en la configuración de la profesión docente. Esto es, las experiencias pedagógicas de los movimientos sociales han mostrado los límites y posibilidades de formular propuesta que toman en cuenta realidades regionales y locales con sentido

práctico y político; y que se desprenden de amplios consensos de aquello que es relevante para los docentes y su formación (Gaché, Bertely & Podesta, 2008). Sirvan de ejemplos, el movimiento pedagógico en Colombia como una estrategia política y cultural de los maestros colombianos para contribuir a la generación de una conciencia histórica de una nueva escuela para una nueva sociedad, y los trabajos de Bertely en Chiapas, que propone la construcción de una cultura escolar que se configure a partir de los usos sociales atribuidos por lo local, así como por los contextos culturales y políticos específicos "que intervienen en lo que han sido, son y pueden llegar a ser las escuelas en las comunidades distintivas" (Gaché, Bertely & Podesta, 2008, pág. 12).

Es interesante, además, examinar la formación desde otras opciones para generar en los sujetos un pensamiento crítico corrosivo que dé la posibilidad de emitir juicios y formular hipótesis acerca del mundo con actitud problematizadora y autocrítica, cuyos principios vienen de "otros territorios" y corrientes pedagógicas, psicológicas y filosóficas del siglo XX (Lipman, 1998; Perkins, 2010; Tishman, Perkins & Jay, 2006). La importancia de estas corrientes de pensamiento pedagógico o didáctico no son menores, porque en la disputa de las hegemonías nada debe descuidarse. Como señala Terigi (2005):

> Ciertos cambios que pretendemos hoy en la enseñanza son ilusorios si las políticas educativas no asumen el profundo trabajo de producción de saber didáctico y pedagógico que hay que realizar para que esos cambios sean posibles. Es importante por tanto la apropiación simbólica de esas alternativas pedagógicas de los docentes en su tarea, reconociendo que el diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; se puede convertir en hábito que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. Esto sí y solo sí se trabaja con la experiencia y los saberes de los docentes (pág. 5).

Se trata de una apuesta por la formación docente que no se remite de manera directa solo a la evaluación o como consecuencia de esta. Donde la evaluación no remita únicamente a la meritocracia, sino que se plantee desde el pensamiento crítico como perspectiva político-pedagógica que permita un vínculo entre los saberes de los docentes y la cultura, dando lugar para reconocer sus posibilidades y sus límites.

REFERENCIAS

Aguilar, L. 2000. La implementación de las políticas. Manuel Porrúa. México.
Alemán, J. 2016. Subjetividad, políticas y procesos emancipatorios. Oficios Terrestres (pp. 65-73). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
Avelar, M. 2016. "Entrevista a Stephen J. Ball: Su contribución a la investigación de las políticas públicas". Archivos Analíticos de las Políticas Educativas, pp. 1-20.
Ball, S. 2017. The Education Debate. Policy Press. EUA.
Beech, J. & A. I. Meo. 2016. Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, pp. 1-19.
Brunet, I. & I. Pastor. 2002. "Formación, empleabilidad y desigualdades sociales". Témpora (5), pp. 15-59.
Cordero, G. & A. M. Salmerón. 2017. "El Servicio Profesional Docente y la licenciatura en ciencias de la educación. Elementos para el análisis". Revista Iberoamericana de Educación Superior (23), pp. 1-24.
Cuenca, R. 2015. La carrera docente en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. UNESCO. Chile.
Darling-Hammond, L. 2006. Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. Jossey-Bass. EUA.
Darling-Hammond, L., R. C. Wei & C. M. Johnson. 2002. "Teacher Preparation and the Teacher Learning". Policy and Research on Teacher Preparation and Teacher Learning, pp. 613-636.
Flores-Crespo, P. 2008. Análisis de políticas públicas en educación: línea de investigación. Universidad Iberoamericana. México.
Freire, P. 2011. Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI. México.
_______. 2012. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI. México.
_______. 2016. El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante. Siglo XXI. México.
Gaché, J., M. Bertely & R. Podesta (eds.). 2008. Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya-Yala. Ecuador.
Gómez, M. A. 2012. "La noción de empleabilidad: una mirada desde la perspectiva de las organizaciones". Katharsis (13), pp. 63-83.
Hargreaves, A. & M.Fullan. 2014. Capital profesional. Morata. España.
Kincheloe, J. 2001. Hacia una revisión crítica del pensamiento docente. Octaedro. España.
Lipman, M. 1998. Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la Torre. España.

Marcelo, C. & D. Valliant. 2017. “Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica”. Cuadernos de Pesquisa (166), pp. 1224-1249.

Ministerio de Educación. 2012. Ley de Reforma Magisterial. Ministerio de Educación. Perú.

Morduchowicz, A. 2002. “Carrera, incentivos y estructuras salariales docentes”. Preal (23).

Narodowski, M. 2005. “Educación escolar y crisis del Estado. Una nueva política educativa para un nuevo escenario”. En, G. Figerio & G. Diker (eds.). Educar: ese acto político. Del estante. Argentina, pp. 37-51.

Novóa, A. 2009. Professores. Imagens do futuro presente. Educa. Portugal.

OCDE. 2010. Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo. OCDE. México.

Perkins, D. 2010. El aprendizaje pleno. Principios de enseñanza para transformar la educación. Paidós. Argentina.

Sime, L. 2014. “Aportes para contextualizar la meritocracia en las políticas y culturas docentes”. Revista de Educación (2), pp. 111-119.

Salinas, G. 2017. Reconfiguración de la profesión docente a partir del ingreso al servicio en educación básica. Los casos de México y Ecuador. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Terigi, F. 2005. “Collected paper: sobre las decisiones en el gobierno de la educación”. En, Frigerio G. & G. Diker (eds.). Educar: ese acto político. Del Estante. Argentina, pp. 63-73.

Tishman, S., D. Perkins & E. Jay. 2006. Un aula para pensar. Aprender y enseñar en la cultura del pensamiento. Aique. Argentina.

Vegas, E. & I. Umansky. 2005. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas en América Latina? Banco Mundial. EUA.

Capítulo 18

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE DE EVALUACIÓN DE DOCENTES EN COLOMBIA[1]

Por: Marcela Contreras Avellaneda[2]

RESUMEN

El presente documento aporta una reflexión a partir de una investigación desarrollada en el marco de la tesis doctoral adelantada por la autora en el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. El Decreto 1278 de 2002 –actual estatuto de profesionalización docente– marcó un hito en el desarrollo de la labor docente en Colombia, pues no solo constituye una forma de evaluar la labor cotidiana de docentes, en un ejercicio lógico de evaluación del desempeño para la gestión adecuada de los procesos de enseñanza, sino que ha pretendido convertirse en un instrumento para el incentivo al desarrollo profesional y a la cualificación del profesorado. No obstante, las pretensiones distan de los resultados, y por el contrario, las normas vigentes de evaluación docente y su implementación están conduciendo a es-

1 El presente capítulo se deriva de la tesis doctoral elaborada por la autora, sobre la influencia de la evaluación de los docentes en el desarrollo profesional de los profesores colombianos.

2 Licenciada en Educación Preescolar y Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Colombia. Actualmente, se encuentra vinculada a la Secretaría de Educación de Bogotá D.C., institución donde ha desempeñado cargos como docente y directivo docente en instituciones educativas de básica y media.

cenarios poco virtuosos donde las mayores exigencias por el mejoramiento académico y la formación docente no se reflejan en mejores condiciones laborales o mejoría en las características que social y culturalmente son atribuidas a la profesión docente.

Palabras clave: Evaluación Docente, Desarrollo Profesional Docente, Políticas Educativas.

ABSTRACT

This document provides a reflection on the basis of an investigation carried out within the framework of the doctoral thesis advanced by the author in the Doctorate in Education and Society of the University of La Salle. Decree 1278 of 2002 - current statute of teacher professionalization - marked a milestone in the development of teacher work in Colombia, as it is not only a way to evaluate the daily work of teachers, in a logical exercise of performance evaluation for management adequate teaching processes, but has sought to become an instrument for the incentive to professional development and teacher qualification. However, the claims are far from the results, and on the contrary, the current standards of teacher evaluation and their implementation are leading to less virtuous scenarios where the greatest demands for academic improvement and teacher training are not reflected in better working conditions or improvement in the characteristics that are socially and culturally attributed to the teaching profession.

Keywords: Teacher Evaluation, Teacher Professional Development, Educational Policies.

RESUMO

Este documento fornece uma reflexão sobre a base de uma investigação realizada no âmbito da tese de doutorado avançada pelo autor no Doutorado em Educação e Sociedade da Universidade de La Salle. O Decreto 1278 de 2002 - atual estatuto de profissionalização docente - marcou um marco no desenvolvimento do trabalho docente na Colômbia, pois não é apenas uma forma de avaliar o cotidiano do trabalho docente, em um exercício lógico de avaliação de desempenho para a gestão processos de ensino adequados, mas tem procurado tornar-se um instrumento de incentivo ao desenvolvimento profissional e qualificação de professores. No entanto, as reivindicações estão longe dos resultados e, ao contrário, os padrões atuais de avaliação de professores e sua implementação estão levando a cenários menos virtuosos, onde as maiores demandas por melhoria acadêmica e treinamento de professores não se refletem em melhores condições de trabalho ou melhoria nas características social e culturalmente atribuídas à profissão docente.

Palavras chave: Avaliação De Professores, Desenvolvimento Profissional De Professores, Políticas Educacionais.

INTRODUCCIÓN

Preocuparse y ahondar respecto a las políticas de evaluación docente, resulta ser una temática bastante álgida en el campo educativo y por demás coyuntural, mucho más para quienes nos encontramos inmersos en la educación pública. Toda vez, que las reflexiones que de ella derivan se ven inmersas en un contexto más amplio, a nivel regional, nacional e internacional en el marco de las apuestas por el mejoramiento de la calidad de la educación. Por tanto, emergen interesantes indagaciones respecto a la pertinencia, efectividad y calidad de los sistemas educativos, toda vez que los cambios sociales y culturales que han sobrevenido a la profesión docente, producto de la implementación de las políticas públicas, por lo menos en lo que respecta a la evaluación docente, traen consigo cambios, configuraciones y deconstrucciones en torno al desarrollo de la profesión y el quehacer docente en sí mismo.

El documento parte de la reflexión e interés investigativo de la autora, derivado de su tesis doctoral desarrollada en el marco del proceso de formación posgradual, en el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle, gestándose principalmente en la Línea de Investigación de Políticas Públicas, Calidad de la Educación y Territorio. Desde la cual, se plantean búsquedas en aras de cerrar las brechas sociales a partir de la educación; en otras palabras, la línea de investigación, procura y fomenta la producción de conocimiento con el fin de "aportar elementos de juicio en el análisis y las soluciones a las diferentes problemáticas sociales, así como en la formulación de políticas públicas" (Universidad de La Salle, 2013,pág. 29). Toda vez que, es necesario reflexionar de manera crítica respecto a la influencia que ejercen las políticas educativas sobre los actores, en sus diferentes niveles y modalidades.

Vale la pena resaltar, que se pretende ampliar el campo de conocimiento y generar reflexión en torno a las políticas públicas actuales de evaluación docente, la implementación de dicha evaluación y la incidencia de esta en el desarrollo de la profesión docente en el ámbito de la educación pública.

Así las cosas, el documento inicia presentando de manera descriptiva y reflexiva las características y modalidades de la actual política de evaluación docente en Colombia, posteriormente presenta el análisis derivado de la investigación desarrollada por la autora, quien despliega a manera de hallazgos y conclusiones, los significados sociales que provenientes de la investigación y que enuncian a manera de recomendaciones los posibles desarrollos o perspectivas de las temáticas tratadas.

Dicho lo anterior, el recorrido que se presenta a continuación, describe, interpreta y advierte sobre la desfavorable incidencia que ha tenido la implementación de la actual política de evaluación docente en Colombia en relación al desarrollo de la profesión docente. Basándose en los resultados de la investigación de tipo cualitativo – fenomenológico, realizada con educadores del sector público en la Ciudad de Bogotá, de la cual emanan conclusiones y reflexiones que pretenden, continuar aportando a la reformulación de futuras políticas educativas en el país.

CONTEXTO EDUCATIVO COLOMBIANO

La educación en Colombia se concibe como un derecho de los ciudadanos, de conformidad con la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad. De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo *Todos por un Nuevo País* (PND), Colombia se propone para el año 2030 ser el país más educado de Latinoamérica, además que se centra en el mejoramiento del desempeño de los estudiantes y en la reducción de las brechas en equidad.

El sistema educativo colombiano en los últimos años ha priorizado acciones por el mejoramiento de la calidad educativa, prueba de ello es que el acceso a la educación ha sido un aspecto primordial, con “políticas ambiciosas que buscan incrementar el número de estudiantes matriculados en todos los niveles y llevar los servicios educativos a todos los rincones del país” (OCDE, 2016, pág. 16), adicionalmente “un mayor enfoque en los resultados del aprendizaje ha conducido a grandes reformas de la profesión docente y al establecimiento de un sistema de evaluación sólido” (OCDE, 2016, pág. 16), vale la pena recalcar que el Gobierno se ha planteado “dos retos cruciales: cerrar las brechas existentes en términos de participación y mejorar la calidad de la educación para todos” (Fundación Compartir, 2015, pág. 17). Además se considera como una fortaleza, la cantidad y variedad de actores involucrados activamente en la educación, tanto del sector académico (universidades), social (fundaciones, ONG) y del sector productivo (empresas del sector público y privado), lo cual ha ido trascendiendo al punto de propender porque la docencia y el currículo promuevan las competencias necesarias para el empleo y el crecimiento de las institu.

Por otra parte, es importante reconocer algunas limitantes del sistema educativo Colombiano, algunos de ellos, expresados a manera de recomendación recientemente por la OCDE:

> Con el fin de mejorar los resultados del aprendizaje, el país, primero que todo, necesita fijar expectativas claras de los valores, los conocimientos y las competencias que deben

> adquirir los estudiantes en cada etapa del ciclo educativo. La falta de un marco nacional curricular para la educación básica y media les dificulta tanto a los docentes, como las escuelas y a los estudiantes encaminar sus esfuerzos en pos de estándares más altos. Definir expectativas de aprendizaje claras también ayudaría a reforzar los aportes de la educación al cumplimiento de las metas económicas y sociales nacionales. Será vital elevar la calidad de la enseñanza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Ya se han dado pasos importantes para garantizar que el ingreso al magisterio y los ascensos en la profesión docente se basen en el mérito, y para fortalecer las competencias de la fuerza laboral actual. Llegar a un acuerdo sobre lo que significa ser un buen maestro consolidaría estos esfuerzos, y establecería expectativas altas y orientaría la formación, la remuneración y la evaluación docente. Realizar más esfuerzos de manera proactiva para compartir y multiplicar las innovaciones y buenas prácticas locales permitiría agilizar las mejoras en todo el sistema (OCDE, 2016, pág. 16).

En Colombia, es el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el principal organismo responsable de la educación y su alcance abarca desde la educación inicial (preescolar) hasta las instituciones de educación superior. Tal como lo determina el Decreto 5012 del 2009, el MEN "determina los criterios y las políticas nacionales, define los estándares, garantiza y protege el derecho de acceso a la educación, formula directivas, apoya a los territorios e inspecciona y evalúa la calidad del sistema educativo." (OCDE, 2016, pág. 40).

Actualmente en Colombia, en el sector público desempeñan la labor docente aproximadamente 318.000 maestros, nombrados para ejercer como docentes y directivos docentes. Quienes realizan la labor de la enseñanza en los colegios oficiales que se distribuyen a lo largo de todos los rincones de la geografía nacional, atendiendo los más de 8 millones de estudiantes matriculados en el sector oficial, es decir, en promedio un maestro por cada 25 estudiantes. Para el caso de la Ciudad de Bogotá el reporte de la Oficina de Personal de la Secretaría de Educación del Distrito, con corte a marzo de 2017 arroja la cifra de alrededor de 35.000 personas, hombres y mujeres que conforman la planta docente, nombrados en los cargos: Docente, Orientador, Directivo Docente Coordinador, Directivo Docente Rector; distribuidos para ejercer en los diferentes niveles de enseñanza, desde la primera infancia (preescolar) hasta la educación básica y media, cuya asignación académica atiende a las áreas fundamentales definidas por la Ley General de Educación Colombiana y las demás que provengan del énfasis que aporta al Proyecto Educativo Institucional de cada colegio oficial.

Hace ya varias décadas, la formulación de políticas educativas que involucran tanto a estudiantes como a docentes en toda América Latina atiende a una preocupación sentida en todos los sistemas educativos, toda vez que especialmente en lo que respecta a la docencia emerge una intención por desarrollar sistemas de carrera docente y de

evaluación del desempeño que contribuyan al desarrollo profesional de los educadores y, con ello, a la mejora de la calidad de la educación. No obstante, más allá de esa común inquietud, se han adoptado de manera particular en cada país planteamientos y normativas, que traen consigo "una fuerte incidencia en establecer escalafones docentes y sistemas de evaluación externa que animen a los educadores a desarrollar mejor su trabajo y a ser recompensados por ello" (UNESCO, 2006, pág. 24), dicha afirmación se enmarca en estudios e informes emitidos por instituciones como la UNESCO, OCDE, OEI, BID, PREAL, CEPAL, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Fundación Compartir, Banco de la República de Colombia, Fedesarrollo –por mencionar tan solo algunos–, organismos que desarrollan análisis que en términos de política pública otorgan orientaciones para la apropiación y adaptación de diversos fenómenos educativos. Para el caso de la evaluación al desempeño docente se entrelazan en algunas publicaciones conceptos como el desarrollo profesional, la evaluación en el enfoque de competencias, la formación inicial de los educadores, la oferta y calidad de la formación continua o permanente (posgrados y capacitación), el acceso a la carrera docente, el estatus de los educadores y la construcción social de la profesión en la sociedad actual del conocimiento, la relación existente entre evaluación docente y resultados de aprendizaje en estudiantes, los indicadores de calidad y comparaciones internacionales, factores asociados al desempeño, entre otros.

LA CARRERA DOCENTE

El nombramiento que rige a los docentes en Colombia se diferencia en docentes provisionales o temporales y docentes de planta o definitivos, estos últimos de acuerdo al año en que hayan sido vinculados se ubican en el Decreto 2277 de 1979 o en el Decreto 1278 de 2002. Vale la pena mencionar que, el año 2002 fue un momento decisivo para la fuerza laboral docente y la gestión escolar en Colombia, ya que el nuevo Estatuto de Profesionalización Docente que rige a los docentes que ingresaron a partir de su expedición, trajo consigo cambios significativos para la labor docente al determinar el concurso de méritos como requisito de vinculación e introdujo procedimientos para el ingreso, el ascenso y la retención que están basados en los méritos, a su vez, estableció una escala salarial donde se reconocen primordialmente los títulos y el mejoramiento académico de los docentes como base para su ascenso; en el Decreto mencionado se implantó la evaluación docente y se permitió el ingreso de los Profesionales No Licenciados a la enseñanza. Según la OCDE, los componentes del Estatuto de Profesionalización docente, Decreto 1278 de 2002 le permiten a Colombia ajustarse a las políticas y mejores prácticas de la OCDE y es una demostración de que el Gobierno Nacional

> Está comprometido a desarrollar y ha hecho de la promoción de la excelencia en la educación una de las prioridades de la reforma educativa en el PND. Algunos de los hitos más importantes en el camino hacia la excelencia ha sido ajustar todas las políticas de enseñanza (…) [y el] acceso a la carrera docente con el fin de elevar los niveles para el ingreso en la profesión; permitir que los profesores desarrollen sus competencias a lo largo de sus carreras; reconocer y premiar el buen desempeño; y empoderar a los directivos docentes para que sean catalizadores del mejoramiento en las escuelas y colegios (OCDE, 2016, pág. 174).

La Nación considera como uno de los principales avances de la política docente en Colombia la introducción del procedimiento competitivo (Concurso de méritos) como instrumento para el ingreso de nuevos docentes y directivos docentes, el cual se ha realizado a partir del año 2004. “Este ha sido un paso importante en un sistema en el cual el proceso de reclutamiento no era transparente, y no había mecanismos que permitieran garantizar la calidad de los candidatos ni prevenir los casos de corrupción en los nombramientos” (OCDE, 2016, pág. 179).

Tales condiciones y exigencias relacionadas con la carrera docente, en consonancia con el Decreto 1278 de 2002 según el Ministerio de Educación Nacional se refieren a que:

> La carrera docente es el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal. Se basa en el carácter profesional de los educadores; depende de la idoneidad en el desempeño de su gestión y de las competencias demostradas; garantiza la igualdad en las posibilidades de acceso a la función para todos los ciudadanos aptos para el efecto; y considera el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón. (Decreto 1278, 2002, pág. 4).

No obstante, los planteamientos de la política que orienta la carrera docente, se complementan desde la sociología al constatar que el Decreto 1278 de 2002, y en general las políticas de evaluación docente y sus componendas, son reglamentaciones orientadas a estructurar tanto remuneración, escalafón e incentivos en una relación directa con la profesionalización docente, en la medida en que desencadena una estratificación del profesional educador, a través de la incorporación del mismo en una lógica de mejoramiento basada en la obtención de resultados en torno a competencias y desempeños, lo que implica la superación de pruebas, recopilación de evidencias, cumplimiento y verificación de determinadas funciones; por su parte la cualificación se dispone hacia la correspondencia con el perfil del docente que acredita títulos a manera de requerimientos con el fin de mantenerse en curso de la carrera docente; además la valoración al desempeño se torna en calificación, cimentada en los resultados obtenidos en las pruebas de ingreso, evaluaciones de desempeño y competencias. Lo anterior se asume como “una razón instrumental, entendida como un lenguaje que proyecta una imagen de pensamiento racional y de eficiencia insti-

tucional que acaba por crear una visión de la actividad humana muy especializada, fragmentada e impersonal" (Gil, 1996, pág. 36). Así, la labor que desarrolla el docente en el sector público se instrumentaliza, racionaliza y promueve en torno a la eficacia y la competitividad entre colegas, lo cual impacta en la percepción y concepción que ellos mismos configuran de su quehacer profesional.

TIPOS DE EVALUACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA

Los docentes vinculados al sector oficial a partir de la emisión del Decreto 1278 de 2002, –que en la actualidad suma 164.400 docentes– cambiaron radicalmente sus condiciones laborales al permearse el régimen especial y pasar a regirse por el modelo prestacional y pensional de la Ley 100 de 1993 en Colombia. Adicionalmente se instauró a partir de la emisión del Estatuto de Profesionalización docente, cuatro tipos de evaluación que se realizan incluso a quienes aspiran a conformar la planta docente. La primera de ellas, es la "evaluación actitudinal y de competencias básicas", la cual supone el primer filtro para el ingreso a la planta docente, posteriormente al aprobar el concurso de méritos y ser nombrado como docente en propiedad se realiza la llamada "evaluación de periodo de prueba", la cual constituye la validación en la práctica de la idoneidad demostrada por el educador durante las diferentes etapas del proceso de selección, se realiza al finalizar el año escolar. Por su parte la "evaluación anual del desempeño", la cual tiene por objeto verificar los niveles de idoneidad y eficiencia de los educadores en el desempeño de sus funciones. Se evalúan las competencias de los docentes y directivos docentes, clasificadas en funcionales y comportamentales. Finalmente, la más controvertible de las evaluaciones que definió el Decreto 1278 de 2002, es la denominada "evaluación de competencias", la cual evalúa a los docentes y directivos docentes que, de forma voluntaria, se inscriban para optar por el ascenso de grado o la reubicación en el nivel salarial dentro del mismo grado en el Escalafón Docente. El objetivo principal de esta evaluación es el mejoramiento salarial, el puntaje requerido para su aprobación es de 80/100. Se evalúa el dominio de los procesos que determinan las competencias en el quehacer Pedagógico, Disciplinar y Comportamental

Por su parte, las tendencias en evaluación docente resaltan que "la evidencia internacional sugiere que existen cinco factores cruciales para desarrollar un buen sistema de evaluación docente, dentro de un sistema meritocrático, que promueva el aprendizaje de los estudiantes y un sistema de evaluación justo para los docentes" (Fundación Compartir, 2014, pág. 7). El primero es el Foco de la Evaluación, que debe superar los resultados obtenidos por los estudiantes, y centrarse en fomentar en los docentes el desarrollo de las competencias indispensables para garantizar la implementación de prácticas pedagógicas de calidad. En segundo lugar la Selección de Docentes, que

implica establecer perfiles de ingreso y ajustar los desempeños esperados en el desarrollo de la práctica docente. El tercer factor, la Formación Continua, que involucra retroalimentación y seguimiento con la modalidad de tutores desde la etapa formativa hasta la vinculación al trabajo, lo cual favorece la conformación de comunidades académicas. El cuarto se refiere al Sistema de Incentivos, enfocado hacía la mejora de la calidad del profesorado, contemplando con claridad los desempeños laborales esperados, y se complementa con instrumentos que dan respuesta y se formulan en coherencia con las perspectivas evaluativas y en consonancia con quienes actúan como evaluadores. Finalmente, el quinto factor, la Evaluación Diferenciada, tiene en cuenta las condiciones de vulnerabilidad en que los docentes se desempeñan en relación con el contexto y los estudiantes, ya que existen marcadas particularidades que deben ser reconocidas en el contexto institucional en que se desarrolla la labor docente.

Dicho lo anterior, es posible afirmar que posterior a la emisión de la política pública de evaluación docente en Colombia, y luego de algo más de quince años de implementación de la misma, resulta absolutamente pertinente abordar desde una visión sistémica los aspectos fundamentales que derivan de ella y la forma en que permean directamente a la profesión docente, lo cual implica además determinar la manera en que la puesta en marcha de dicha evaluación docente influye sobre el desarrollo de la profesión, toda vez que en la sociedad y de manera cultural el sujeto enseñante permanece vigente, se configura y deconstruye con la realidad que lo circunda.

LA PROFESIÓN DOCENTE

Ahora bien, respecto a la profesionalización, esta se diferencia de la función docente ya que la primera obedece a la reglamentación, especialización, estructuración e institucionalización de la profesión; la segunda corresponde a las tareas propias de la profesión contempladas dentro de la norma, en este caso dentro del Estatuto Docente, en el cual se señala la función como: “aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza – aprendizaje” (Decreto 1278, Art. 4). Sin embargo, estas dos definiciones siguen relacionándose entre sí, en la medida en que la emisión del Decreto 1278 de 2002 (Estatuto de Profesionalización Docente) determina un paradigma sobre el “profesional docente” que a partir del año 2002 en Colombia se sumerge en una dinámica de nuevos requerimientos y condiciones para ejercer la labor en el sector oficial, tales como la cualificación necesaria para el ingreso (Concurso de Méritos) y la permanencia (Evaluación de Desempeño), diferentes escalas y niveles salariales para el escalafón docente y condiciones para el ascenso salarial y permanencia en la carrera docente (evaluación de competencias), remuneración, y finalmente el cumplimiento de funciones determinadas.

Son cada vez más recurrentes los informes y estudios que plantean que en el ámbito educativo existe la tendencia cada vez más fuerte de establecer mediciones e indicadores que evidencien y esclarezcan los alcances de la implementación y formulación de políticas públicas educativas, toda vez que las naciones se proponen unos derroteros en torno al mejoramiento de la calidad educativa, en todos los niveles y ámbitos. Es así, que se plantea una mirada enfocada particularmente en los resultados educativos de los estudiantes y la relación que estos tienen con diversos factores asociados; entre ellos se menciona por ejemplo, la influencia del contexto familiar y comunitario, las características de la escuela, las habilidades individuales de los estudiantes y como se ha mencionado reiterativamente, la calidad y el desempeño de los docentes. Ahora bien, atendiendo a que la calidad de los educadores y en general su desempeño han sido objeto de discusión permanente en torno a la premisa de que las características de quienes enseñan influencia de manera definitiva el desempeño de los estudiantes. Entonces, particularidades como su formación, sus capacidades para la enseñanza, el dominio conceptual y/o disciplinar y su experiencia resultan ser aspectos a tener en cuenta para establecer dicha relación.

Así mismo, las políticas públicas educativas en Latinoamérica interactúan de manera compleja y tienen en cuenta aspectos en escenarios constantemente cambiantes donde, por ejemplo, en el ámbito público, se piensan en función de la carrera docente en términos de ingreso, formación, permanencia y evaluación al desempeño docente. En este punto resulta valido ampliar la reflexión en torno a ¿cómo las políticas educativas promueven el desarrollo profesional al interior de la carrera docente?, ¿de qué manera la evaluación del desempeño promueve y favorece el desarrollo profesional docente? y ¿en qué forma se evalúa la implementación de las políticas educativas en aras de dar a ellas la prudente continuidad u oportuna reforma?

Partiendo entonces, del planteamiento de que la enseñanza es una de las claves fundamentales para el logro de buenos aprendizajes en los estudiantes, los propósitos por mejorar la situación de los docentes es uno de los principales desafíos enfrentados por las políticas educativas latinoamericanas. En ese orden de ideas la política pública actual de evaluación docente en Colombia se enmarca en lo que se denomina un sistema de méritos, donde la evaluación docente resulta ser un factor fundamental tanto para el ascenso como para la permanencia y la continuidad en el cargo, García (2010) argumenta que la evaluación es fundamental para alcanzar mayores niveles de remuneración y reconocimiento en un sistema meritocrático, en ese sentido se debe tener en cuenta que un sistema donde las compensaciones y el escalafonamiento se relacionan con la habilidad de los profesores para mejorar el desempeño, resulta ser en palabras de Hanushek y Rivkin (2007) la mejor forma de mejorar la calidad docente.

Resulta ser un hecho indiscutible el que los docentes cumplen una función fundamental en la educación, al ser los gestores de la enseñanza, pues comparten conocimientos, promueven valores, habilidades y competencias con el fin de aportar a la formación de sociedades más justas y equitativas. En este punto, vale la pena recalcar que la calidad de la docencia no está determinada solo por los docentes, es necesario que se promuevan políticas dirigidas a atraer y conservar a los mejores docentes, para que ellos se desenvuelvan competentemente en la profesión, y a la vez se les brinden apoyo e incentivos para su desarrollo profesional. Es necesario que se formulen y perduren iniciativas de política en torno a la profesión docente en su conjunto, que incidan en el mejoramiento de su estatus profesional y competitividad dentro del mercado laboral, así como promover el desarrollo magisterial y los ambientes escolares favorables en los lugares de trabajo.

Ahora bien, las investigaciones adelantadas inicialmente desde la psicología y otras ramas como la gestión del personal y la formación del talento humano, arrojan hallazgos y conclusiones contundentes en relación a la definición del desarrollo profesional que posteriormente han ido ubicándose en el marco de la función y la carrera docente al considerarse esta como una profesión, como lo evidenciamos en el planteamiento de Álvarez,

> Lo cierto es que el ser maestro no es una condición estática, ni única, es móvil y múltiple. (…) ser maestro ha sido algo muy diverso y ha cambiado con el tiempo. Pero desde que el maestro apareció en el escenario público ha habido una constante, y es la pregunta por su condición intelectual, esto es, por su condición profesional. Esa inquietud resume la necesidad de formar sujetos idóneos, capaces de manejar no solo una disciplina para ser enseñada, sino un complejo conjunto de saberes que le den la capacidad de manejar múltiples relaciones: escuela y cultura local; – escuela y cultura universal; – escuela y ciencias; – escuela e infancia; – escuela y adolescencia; – escuela y violencia; – escuela y medios de comunicación; – escuela y tecnologías; – escuela y ciudad, – en fin… En la medida en que se va haciendo más compleja la educación es más necesario pensar en su profesionalización (Álvarez, 2014: pág. 4).

Entonces, cuando la enseñanza supera la noción de oficio, necesariamente requiere una reconceptualización en torno a la profesión docente que en las últimas décadas ha atendido además al enfoque de competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, disciplinar, social y cultural bastante estudiado. Es decir, la actual sociedad requiere un profesional de la educación distinto, que además se adapte a las nuevas exigencias y no desconozca los cambios que la profesión docente ha tenido que sobrepasar en palabras de Labaree

> Existe una serie de razones para creer que el camino hacia la profesionalización de los docentes se encuentra lleno de cráteres y arenas movedizas: los problemas propios que surgen al intentar promocionar los criterios profesionales dentro de una profesión tan masificada, la posibilidad de la devaluación de las credenciales como consecuencia del aumento de los requisitos educativos, el legado nivelador de los sindicatos de la enseñanza, la posición histórica de la enseñanza como forma de trabajo propio de las mujeres, la resistencia que ofrecen los padres, los ciudadanos y los políticos a la reivindicación del control profesional de los centros escolares, el hecho de que la enseñanza se haya incorporado tarde a un campo plagado de trabajos profesionalizados, la previa profesionalización de los administradores de los centros y el poder atrincherado de la burocracia administrativa, la prolongada tradición de llevar a cabo reformas educativas por medios burocráticos (...) y la diversidad de entornos en que tiene lugar la formación del profesorado (Labaree, 1999, pág. 86).

Aunado a lo anterior y en una perspectiva filosófica del "mundo de la vida" término acuñado por Husserl y posteriormente retomado por Habermas, en cuanto a que es innegable la existencia de una pluralidad de sujetos, para este caso docentes, con sentidos distintos frente a su profesión y frente a la vida, frente al conocimiento, frente a la educación y por ende frente a la evaluación misma. Así las cosas habría que diferenciarse un docente que desde lo técnico convive en el mundo de la vida objetiva, en segundo lugar un hombre normativo que atiende y corresponde al mundo de la vida social y finalmente un hombre estético expresivo que se ve inmerso del mundo subjetivo, la pregunta en consecuencia es, cómo cada uno de ellos logra establecer relaciones con la mirada evaluativa a su desempeño en la profesión que desde la política pública educativa se plantea como respuesta al desarrollo del profesional de la enseñanza.

Resulta impostergable la necesidad de analizar y estudiar la manera cómo, el fenómeno evaluativo y especialmente la actual política pública de evaluación al desempeño docente ha determinado y afectado de manera positiva o negativa el desarrollo profesional de los docentes que se desempeñan en el sector público del escenario colombiano, toda vez que la normatividad vigente congrega a los maestros en todo el territorio nacional.

EL DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

No es un tema desconocido por demás, que los planteamientos sobre el desarrollo profesional de los docentes se encuentran disociado con respecto a la realidad educativa, además de que, para asumir una posición respecto a lo que se enmarca dentro de la profesión docente, resulta indispensable abarcar tres ámbitos fundamentales y profundamente relacionados entre sí: la formación inicial, el desarrollo profesional y la carrera docente.

Resulta necesario retomar la necesidad de establecer un sistema permanente de desarrollo profesional que permita a los docentes avanzar en la profesión docente, lo cual implica disponer de políticas de "largo alcance y de modos de trabajo que permitan y estimulen el crecimiento profesional. En este contexto, las reformas tendrían que ser trabajo conjunto de los políticos educacionales y el magisterio desde el corazón de su práctica". (Ávalos, 2000: pág. 17) Toda vez que dicho sistema e implementación de políticas deben favorecer el alcance de

> Metas de desempeño [que] necesariamente desembocan en un sistema nacional de aseguramiento de la calidad docente. Tal sistema debe contar con los mecanismos que permitan avalar tanto en quienes se inician a la docencia como quienes se desempeñan en ella su calidad y hacer lo mismo con las instituciones que organizan programas de formación (Normales, Universidades). Finalmente, una formulación sistémica de la formación y desarrollo profesional de los docentes que se apoya en las acciones anteriores, tendrá que incorporar una definición clara de las decisiones que necesitan tomarse tanto para su implementación y como para el seguimiento de sus resultados (Ávalos, 2000, pág. 19).

Para Duke y Stiggins (1997), la evaluación docente en relación al desarrollo profesional docente tiene dos propósitos: primero, la responsabilidad consistente en la recolección de datos para determinar el grado en el que los profesores han alcanzado niveles mínimos aceptables de competencia en relación con unos estándares que deben perseguir "Exigir que todos los profesores cumplieran unas especificaciones uniformes que servían al propósito de la responsabilidad, pero hacía poco para fomentar el crecimiento" (Duke y Stiggins, 1997,pág. 178) y segundo, como ya se mencionó anteriormente asumir que el desarrollo profesional se define "como el proceso (o procesos) mediante el cual el profesorado mínimamente competente alcanza niveles más altos de competencia profesional y amplía su comprensión de sí mismo, de los papeles, de los contextos y de la carrera profesional" (Duke y Stiggins, 1997, pág. 166). En ese orden de ideas, la evaluación proporciona una retroalimentación que desde el punto de vista formativo provoca el crecimiento escalonado en el profesional; sin embargo deben preverse aspectos como: las condiciones asociadas al docente, entre ellas surgen por ejemplo las expectativas profesionales, la actitud hacia el cambio, la apertura a la crítica constructiva, el conocimiento de los aspectos técnicos de la enseñanza y la pedagogía, los conocimientos asociadas a la disciplina que enseña, y/o las experiencias previas en relación a la evaluación. Otros aspectos a considerar tienen que ver con las particularidades de los sistemas de evaluación y las diferencias asociadas al contexto en que tiene lugar la evaluación.

Conviene destacar el planteamiento de Vaillant sobre la necesidad de fortalecer el desarrollo de la profesión de los educadores, toda vez que "los docentes importan (…) para mejorar la calidad de la educación. Importan en definitiva como un recur-

so necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento (…) Y la sociedad necesita buenos maestros cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad" (Vaillant, 2007, pág. 6). Ahora bien, desde una perspectiva de modelo de desarrollo profesional docente, implica que tal como plantea García, el docente asuma una "perspectiva evolucionista y constructivista del conocimiento, una perspectiva sistémica y compleja del mundo y una perspectiva crítica de la educación" (García, 2006, pág. 412), lo cual coincide plenamente con la idea de que el desarrollo profesional se caracteriza "por una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones. El desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar y profesional" (Marcelo, 2009, pág. 119).

Para finalizar, se considera fundamental plantear, diseñar y desarrollar políticas que favorezcan el desarrollo profesional docente desde lo intencional, evolutivo y sistémico. En palabras de Marcelo, intencional, porque dichas políticas no deben ser improvisadas y ser susceptibles a ser evaluados en el tiempo. Además, también es evolutivo, porque se configura a lo largo de la carrera docente, y es sistémico, porque se conjugan tanto los aspectos individuales, como los organizativos, desde la cultura social institucional, así pues "sin una mirada comprometida con el cambio y la innovación –que lleva aparejada la necesidad de evaluación– el desarrollo profesional docente seguirá siendo una ceremonia" (Marcelo, 2009: pág. 127), lo cual implica una comprensión profunda de las realidades educativas en las que "la investigación (…) puede aplicarse (…) al modelo de desarrollo profesional docente (el profesor como investigador), manteniendo así mismo su sentido como investigación educativa" (García, 2006, pág. 412), lo cual "Desde una perspectiva crítica de la educación, [conlleva a que] (…) los individuos se conozcan mejor a sí mismos y conozcan mejor la lógica de la sociedad en la que están inmersos, lo que les debe permitir la reflexión y la toma de posturas ante la acción" (García, 2010, pág. 6).

Ahora bien, en relación con el Desarrollo Profesional Docente, concepto abordado en la presente ponencia e investigación, los autores Darling-Hammond y Mclaughlin plantean que:

> El desarrollo del maestro debe centrarse en profundizar su comprensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseña. Un desarrollo profesional efectivo implica que los maestros experimenten tanto el rol de estudiantes como de profesores, de manera que esto les permita enfrentar las dificultades que cada uno de estos conlleva (Darling-Hammond, 2003, pág. 67).

Bajo esta perspectiva, vale la pena retomar el planteamiento de Tedesco en cuanto a que el desarrollo profesional es "la secuencia a través de la cual se construye un do-

cente" (Tedesco, 1999, pág. 26), por tanto no dejaría de lado la razón de ser sobre su condición y se fortalecería por medio del intercambio entre pares, la indagación sobre los diversos factores involucrados al quehacer docente, la investigación educativa en torno a propias necesidades formativas de capacitación y actualización, es decir en una construcción permanente de propuestas tanto sobre la educación como sobre la enseñanza. Retomando el planteamiento de Flórez Ochoa en términos de la Experiencia Formativa, en torno al desarrollo de la profesión docente, se incluyen procesos como Metacognición, Autorregulación, Regulación por medio de otros y Cooperación, para reafirmar actuaciones que desde la práctica orientan lo que en palabras de Duke y Stiggins desarrolla el profesorado, producto de la evaluación y la formación, favoreciendo tanto el "Desarrollo pedagógico, Desarrollo profesional, Desarrollo organizativo, Desarrollo de la trayectoria profesional y el Desarrollo personal" (Duke y Stiggins, 1997, págs. 165-187). Dichas características deben permear la realidad educativa, pues el desarrollo profesional docente debe también forjarse en coherencia con la diversidad y calidad de los programas de formación y actualización pedagógica.

CONCLUSIONES

Los docentes en Colombia, se encuentran inmersos en un escenario donde la evaluación se relaciona con su actuación, pero además dilucida la mejora respecto a las prácticas pedagógicas, y procura la comprensión y el desarrollo gradual respecto a su profesión, así pues, la práctica asumida de manera contextualizada aporta a su desempeño como profesional en el marco de un conjunto de actividades sistemáticamente realizadas derivan un evidente desarrollo profesional. Lo cual requiere necesariamente que las políticas públicas educativas fomenten el crecimiento y desarrollo profesional, tal como afirman nuevamente Duke y Stiggins respecto a las categorías que agrupan los atributos propios de la evaluación orientada a dicho propósito, que son: características de los individuos (docentes evaluados y evaluadores); características de los sistemas de evaluación que abarcan procedimientos de evaluación y características de la retroalimentación a los docentes; para finalmente atender a las características del contexto en el que se desarrolla dicha evaluación.

En consecuencia, una política educativa que promueva de forma sistémica tanto la evaluación docente como el desarrollo de la profesión docente, requiere partir de una mirada integral en torno a

> La calidad de las oportunidades de formación en servicio, la relación entre un desempeño efectivo y de calidad, con tramos en una carrera docente que no tengan como punto de llegada único un cargo administrativo y un sistema efectivo de evaluación formativa (no punitiva) del desempeño. Para ello (…) debe hacer posible la formulación de metas de

> desempeño que marquen hitos a lo largo de la carrera profesional. Estas metas pueden describirse como criterios de desempeño que responden a los objetivos educacionales en su conjunto y, más específicamente, a las demandas de la enseñanza (Ávalos, 2000, pág. 18).

Así las cosas, la evaluación docente debe concebirse como un proceso y una herramienta que posibilite el mejoramiento de la labor, al permitir identificar aciertos y/o debilidades, pues plantea estrategias y acciones para elevar la calidad de acción docente. La docencia implica la reflexión que coexiste con el acto pedagógico relativo a la enseñanza, por lo tanto, debe estar formulada desde la misma política educativa. Sin embargo, debe actuar en consecuencia a sus propósitos y contextualizarse en el ejercicio de la función docente, acercarse a las realidades que a nivel institucional se dan al interior del aula, en la vivencia con los estudiantes, con sus dificultades, con las condiciones del entorno, las familias, la propuesta educativa de cada institución (PEI), entre otros. Ante todo, la evaluación docente debe ser un proceso que en el marco formativo, posibilite a los educadores establecer los focos que deben exaltarse y los que son susceptibles de mejora, a su vez, la retroalimentación de la evaluación docente debe reconocer las buenas prácticas, la participación en proyectos de investigación, las relaciones con las comunidades educativas, el liderazgo, el compromiso, el uso de la didáctica propia del saber disciplinar y pedagógico del educador, promoviendo un verdadero ejercicio reflexivo en el que el docente es consciente de la necesidad de fortalecer su labor como profesional de la enseñanza.

Así pues, la evaluación docente debe considerar el contexto en que se lleva a cabo la práctica pedagógica con estudiantes, pues las comunidades son particulares y debe ser privilegiado el hecho de que el educador conozca a profundidad la población con que trabaja, la comunidad educativa, el proyecto institucional (PEI), las necesidades del medio, las problemáticas sociales y de aprendizaje que la educación busca subsanar. Así las cosas, en el momento de la implementación de la evaluación docente se presentan rasgos subjetivos, toda vez que se evidencia gran desconexión entre propósitos –instrumentos– evaluadores, además de caracterizarse por provocar un ambiente hostil y de relaciones de poder verticales donde se concentra la atención en los puntajes o calificaciones asignadas, desconociendo el sentido formativo que la evaluación denota, pues en aras de evaluar el desempeño frente al acto educativo, la evaluación docente no puede actuar como una herramienta limitante del desarrollo de la profesión docente.

REFERENCIAS

Álvarez, A. 2014. Modos de ser maestros en Colombia. Obtenido de: [http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/Documentos_cursos/Lic%20Pedagogia%20Infantil/Sexto%20semestre/Pr%C3%A1ctica%20Profesional%20I:%20Comunicaci%C3%B3n%20y%20Lenguaje/Tres%20momentos%20del%20maestro.pdf]

Ávalos, B. 2000. El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Ponencia presentada en Seminario Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.

Darling-Hammond, L. & M. Mclaughlin. 2003. "El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo". Cuadernos de discusión (9).

Decreto 1278 de 2002.

Duke, D. & R. J. Stiggins. 1997. "Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional". En, Millan, J. y L. Darling (eds.). Manual para la evaluación del profesorado. La Muralla. España, pp. 165- 187.

Fundación Compartir. 2015. Tras la excelencia docente. Colombia: Puntoaparte Bookvertising. Obtenido de: [http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf].

García, F. 2006. "La investigación como principio educativo: relevancia para la formación del profesorado". En, Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales. Editorial Libros Activos. España.

García, L. 2010. "La evaluación del desempeño ¿qué es, para qué sirve y cuáles son sus métodos?" Contribuciones a la Economía" Revista académica con el Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas. Universidad de Málaga. Obtenido de: [http://www.eumed.net/ce/2010a/jmgl2.htm].

Gil, F. 1996. Sociologia del profesorado. Editorial Ariel S.A. España.

Hanushek, E. & S. Rivkin. 2007. "Teacher quality". Handbook of the Economics of Education, Vol. 2, Cap. 18.

Labaree, D. 1999. "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente". En, Pérez, A., J. Barquín y F. Angulo (ed.). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Akal. España.

Marcelo, C. & D. Vaillant. 2009. Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Narcea Ediciones. España.

OCDE. 2016. Revisión de políticas nacionales de educación. La Educación en Colombia. Publicaciones OCDE- MEN. Colombia.

Tedesco, J. C. 1999. Educación y sociedad del conocimiento y la información, Ponencia presentada en Encuentro Internacional de Educación Media, Bogotá, Colombia.

UNESCO. 2006. Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. UNESCO / OREALC. Chile.

Universidad de la Salle. 2013. Lineamientos Curriculares, Doctorado en Educación y Sociedad. Ed. Unisalle. Colombia.

Vaillant, D. 2007. "Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica." Pensamiento Educativo (41), pp. 2-10.

Capítulo 19

TRAS LAS HUELLAS DE LA COLOMBIANIDAD DESDE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL

Por: Lorena Chacón Ortiz[1]

Mauricio Páez Ochoa[2]

RESUMEN

El siguiente texto intenta recoger los posibles indicios, vestigios y signos que puedan indicar la existencia como idea y como praxis del concepto de colombianidad, esta posibilidad surge de un rastreo teórico que permite enunciar diversas posiciones dando cuerpo a esa concepción desde aportes psicológicos, culturales, políticos, lingüísticos, geográficos y también históricos. Ante tal hipótesis se busca plantear un sentido práctico desde la aplicación metodológica de la cartografía social, la cual permite encontrar un sentido discursivo en el análisis de las comunidades y sus territorios en torno a dinámicas que visualicen elementos periféricos, cotidianos, anónimos y populares. Pero también posibles causas respecto a la injusticia social, la desigualdad

---

1 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con Maestría en Comunicación – Educación de la misma institución. Es docente de la Secretaría de Educación de Bogotá, Distrito Capital.

2 Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás con Maestría en Comunicación – Educación y Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es docente de la Secretaría de Educación de Bogotá, Distrito Capital.

económica, el desarraigo, la fragmentación y la desciudadanización. En síntesis, el objetivo se centra en descubrir los fenómenos culturales existentes en las realidades locales de tipo urbano y que expresan los modos, imaginarios y formas de una cultura popular que visibiliza elementos que no se han tenido en cuenta en otros estudios de tipo histórico, social o historiográfico.

Palabras clave: Colombianidad, Cartografía Social, Imaginarios, Cultura Popular, Territorio.

ABSTRACT

The following text explains the obtained result from a process of collecting potential evidence, traces and signs that can indicate what exists both of idea and practice in the concept of colombianity, this research arises from a theoretical trace that It allows to enunciate different approaches of the concept in question taking into account psychological, cultural, political, linguistic, geographical and historical contributions. This hypothesis seeks to raise the methodological application of social cartography in a practical way, which allows us to find a speech in the way in which the communities analyze their territories around the dynamics that allow to visualize elements Everyday peripherals, anonymous as well as popular elements. But also possible causes in relation to social injustice, economic inequality, uprooting, fragmentation and disengagement. In short, the focus is on discovering cultural phenomena that exist in the local realities of urban type and that can express the imaginary and other forms of popular culture that give visibility to other elements that have not been analyzed in other studies of Kind of historical, social or historiographical.

Keywords: Colombianity, Social Cartography, Imaginary, Popular Culture, Territory.

RESUMO

O texto seguinte explica o resultado obtido a partir de um processo de coleta de potenciais evidências, vestígios e sinais que possam indicar o que existe tanto de ideia quanto de prática no conceito de colombianidade, esta pesquisa surge de um rastreamento teórico que permite enunciar diferentes abordagens do conceito em questão levando em consideração contribuições psicológicas, culturais, políticas, linguísticas, geográficas e históricas. Diante desta hipótese procura-se levantar de forma prática a aplicação metodológica da cartografia social, que nos permite encontrar um discurso na forma em que as comunidades analisam seus territórios em torno a dinâmicas que permitam visualizar elementos periféricos cotidianos, anônimos as-

sim como elementos populares. Mas também possíveis causas em relação à injustiça social, desigualdade econômica, desenraizamento, fragmentação e desengajamento. Em suma, o foco está em descobrir fenômenos culturais que existem nas realidades locais do tipo urbano e que consigam expressar os imaginários e outras formas de cultura popular que dão visibilidade a outros elementos que não têm sido analisados em outros estudos de tipo histórico, social ou historiográfico.

Palavras chave: Colombianidade, Cartografia Social, Imaginários, Cultura Popular, Território.

INTRODUCCIÓN

Este ejercicio surge de la necesidad de relacionar los fenómenos escolares en torno a las realidades inmediatas de los sujetos que allí habitan, teniendo en cuenta que el conocimiento y el aprendizaje son acciones políticas y cobran sentido en la medida que obtienen una praxis en la cotidianidad de los individuos, particularmente desde los saberes y las epistemes originadas en las Ciencias Sociales. De ese modo a esa praxis se le va a denominar y es organizada desde la cartografía social.

Así y afirmando que desde las aulas se produce un conocimiento originado en la observación y descripción de los fenómenos sociales, al mismo tiempo se intenta enunciar y categorizar la idea de la colombianidad, tan discutida, negada o asumida como a priori, siendo necesario entender desde diversas aristas: culturales, geográficas, históricas, psicosociales y lingüísticas; la posibilidad de un nacionalismo construido en unos valores culturales diversos y aglutinantes.

De esa forma el propósito de esta investigación consiste en socializar la experiencia en círculos académicos y no académicos, en los cuales se pueda acceder al documento de forma clara y este pueda ser referenciado para comprender fenómenos desde las mismas comunidades y en ese sentido aportar para la transformación de realidades oprobiosas y hostiles.

Desde esa perspectiva la cartografía social visibiliza esos rasgos de la colombianidad periférica e invisibilizada, describiendo no solo la relación territorio-sujeto, sino las causas íntimas de prácticas que se ejercen en la interacción y que aún no han sido comprendidas.

La estructura textual se desarrolla desde el rastreo teórico de autores que han aportado a partir de diferentes miradas al entendimiento de la cultura colombiana para

construir la categoría de colombianidad. De ahí que se indague desde los confines más distantes de la historia de este país, pasando por la visión de pensadores en torno a las categorías de nación, Estado y modernidad, como también los imaginarios que surgen en los medios de comunicación e incluso la genética.

Esa organización se articula con las experiencias surgidas en la práctica de la cartografía social, que aterriza esas concepciones teóricas a escenarios visibles con historias propias de los sujetos sociales inmersos en su cotidianidad y anonimato. Es decir, la idea de colombianidad toma formas, rostros y cuerpos.

DE LA COLOMBIANIDAD COMO FORMA A LA CARTOGRAFÍA SOCIAL COMO CUERPO

Este texto analítico pretende acercarse con los elementos más variados y pertinentes de juicio a la concepción de colombianidad desde la metodología de la cartografía social. El primero, un término que no ha sido lo suficientemente visibilizado ni discutido debido a diversos factores de tipo histórico, académico o político que han aparecido en el tiempo.

Así y teniendo en cuenta que frente a las condiciones de atraso, guerra y pobreza en los que se ha sumido el país y en el intento actual de resolver la situación endémica de la violencia política a partir del diálogo y el discernimiento, surge la urgente necesidad de entender esta nación como cultura particular a través de la cartografía social.

Es desde ahí que se hace ineludible rastrear, definir y resignificar para las singularidades de este ejercicio, los aspectos más relevantes de las ideas de nación, identidad, Estado y memoria, pues es a partir de estas que se soportarán en contexto las posibilidades de confirmar la nacionalidad colombiana como una categoría real y territorial, permitiendo el entendimiento de un pueblo que se aglutina alrededor de elementos todavía incomprendidos y con diferencias de todo tipo desembocados en una cotidianidad de la intolerancia y en una historia de la barbarie a todo nivel y sin precedentes.

Por tal razón es útil circunscribir la visión de Rosas, Bellelli y Bakhurst (2000), en torno a los orígenes del recuerdo como motor de generación de la cultura personal y la cultura colectiva, bases de la identidad nacional de los pueblos. Pues reafirman algunas de las líneas claves de esta indagación en torno a definir los aspectos del individuo y su desarrollo psíquico en dirección a los signos de lo colectivo, como una relación de fuerzas que se retroalimentan para coexistir.

Particularmente en el hecho del rastreo de la colombianidad, es imperativo reconstruir los ejercicios de memoria, no solo a través de los momentos de violencia política, historia oficial o exclusión social, sino de la estructura familiar, personal, anónima y cotidiana de las distintas comunidades. En síntesis, el reconocimiento de una cultura popular, olvidada o invisibilizada por demás, pretensión que la cartografía social intenta desarrollar desde los espacios urbanos.

Sin embargo, al no reducir la deconstrucción del concepto de colombianidad a partir de las aristas que componen la historia oficial y la violencia política únicamente, más bien el objetivo es extender la mirada a otros aspectos invisibilizados o simplemente ignorados, desde una perspectiva heterogénea e interdisciplinar.

Yunis (2003) define a través de un análisis biológico e historiográfico un actual estado de cosas que no supera la exclusión, el conflicto de clases sociales y la desigualdad tan aberrante, normalizada por los gobernantes y por los mismos ciudadanos.

De ese modo es vital desentrañar aspectos psicológicos y psicosociales como ya se mencionó, relacionados con las actitudes, los comportamientos y los dispositivos comunicativos de esta cultura, y en esa vía los elementos que conforman su aparato de signos, a saber: ritualidades, lenguajes, mitos, entre otros. Es así como se describirá el modo en el cual las comunidades se apropian de espacios físicos y simbólicos.

Es pertinente decir que se tiene en cuenta la semblanza de saberes y costumbres periféricas sumergidos en unas subculturas relegadas o menospreciadas en el tiempo y en relación con lo expresado sobre lo psíquico, influyen y diseminan los rasgos sociales e identitarios de este pueblo. Esas dinámicas son evidentes en las regiones, las ciudades y los barrios.

Por tales motivos, las observaciones de Yunis (2003) revelan las intenciones eufemísticas del mestizaje, al catalogarlo como el proceso de violencia más brutal y antinatural ocurrido en la historia de este hemisferio.

Además, atribuyendo toda la carga primitiva de regionalismos y caracteres parroquiales a esa mezcla racial infausta que se produjo en tiempos hispánicos con la sangre, la cruz y el fuego, el autor refiere cómo el mestizaje solo ha prolongado en el tiempo el desprecio por lo propio y la adoración irracional por lo venido de afuera, que de contera fue instalado con toda la crueldad posible.

Todo ese bagaje es útil para comprender las trazas que definen al país en torno a lo político, lo económico y lo sociológico, pues al observar de cerca las partes más

aisladas del conjunto de piezas que componen la cultura colombiana, se comprende cómo se articulan lo micro en el barrio y lo universal en el país en una comunicación constante.

No en vano, este texto también se detiene a examinar críticamente algunos aportes hechos en el tiempo sobre la historia y la política, con lo cual se evidencian ausencias, sesgos y limitaciones que han desviado o dejado incompleto el estudio de la colombianidad, en contraste con otras contribuciones no divulgadas, ni visibilizadas como debiera ser.

En esa vía es útil revisar el trabajo académico desarrollado por Castro y Restrepo (2008), quienes aseguran la imposibilidad de hablar de una nacionalidad homogénea y con una identidad única, sino más bien de unos regímenes de colombianidad que pugnan por el establecimiento de un lugar y un tiempo determinados, donde la influencia de lo regional ha cobrado un peso histórico que no permite hablar del país como unidad.

Para ser específicos, la cuadra, la oferta cultural del barrio, la construcción irregular, la plaza de mercado, las vías de acceso, las fronteras invisibles en los barrios populares, los puntos de referencia como nodos sociales y otros fenómenos, describen esa pugna regional que se vive en todos los rincones del país y evidencian los imaginarios construidos alrededor de la apropiación del espacio.

Es preciso afirmar que esa lucha por establecer una cultura sobre las otras ha tenido origen en una disputa de tipo político en el tiempo, configurada en las guerras civiles del siglo XIX y en consecuencia la confrontación bipartidista del siglo XX.

Castro y Restrepo (2008) consideran que esa lucha de imaginarios y representaciones no ha cesado y aunque en lo discursivo se apela al hecho de la identidad nacional como una realidad fáctica, en los devenires cotidianos y territoriales se hace imposible hablar de la construcción de colombianidad.

Algunos ejemplos demostrativos se evidencian en las luchas por la tierra de afrodescendientes e indígenas en la periferia nacional, materializadas en la realidad local a través de la defensa de los resguardos, la confrontación por equipos de fútbol, el uso de los sitios públicos en constante deterioro, los proyectos colectivos que en general se atomizan en torno al conflicto de intereses como la legalización de un barrio o la instalación de servicios públicos.

Es pertinente considerar este ejercicio de análisis historiográfico como marco de representación de los imaginarios sociales, donde nace el interés por desentrañar cuáles

han sido los soportes y contenidos de estos en la genealogía, el desarrollo y la consolidación supuesta de la nación colombiana, antes y después de convertirse en república. Por tales motivos, las concepciones de Castoriadis (2007) en torno a la pregunta sobre cómo se ha constituido el pueblo, la nación y el Estado en Colombia es de vital importancia, en contraste con las afirmaciones de Castro y Restrepo (2008).

Esos imaginarios sociales que emergen como propuesta de una supuesta nacionalidad, circulan y se activan en los espacios más íntimos y cotidianos, a saber, la familia, la iglesia, el parque, la cancha de fútbol o la escuela. Imaginarios que como se dijo, surgen del deseo, la inconsciencia y lo biológico para hibridarse en la interacción cultural.

Siendo así, es necesario definir cómo y con cuáles intenciones han sido instituidos esos imaginarios desde fuera, pero también cómo se han hibridado esas posturas instituidas con otras no instituidas y cuáles nuevos imaginarios se han reproducido de allí en la conformación de la cultura colombiana. De ahí que la observación y descripción de las subculturas emergentes que alimentan otra de tipo hegemónico es fundamental para este objetivo.

En esa perspectiva es necesario ilustrar cómo en las realidades barriales existe una pugna de sistemas de ideas, de épocas y de formas de ver la vida, a través del imaginario de las familias funcionales y disfuncionales, por ejemplo. Cuando es claro que la conformación de una familia no implica su falta de funcionamiento, pero si la nostalgia por la tradición que cada vez pierde más espacio en la organización social del presente, a raíz de múltiples causas.

Con base en estas dinámicas, es importante subrayar a partir de una enunciación clara de los conceptos de nación y nacionalismo, las ideas de Beissinger (2000), pues colaboran en concluir si en definitiva podemos afirmar que en Colombia existe realmente un proyecto de esta denominación y si en algún momento o quizás nunca se ha enraizado una ideología basada en el nacionalismo, sustento asimismo de una identidad propia.

En ese mismo sentido Beissinger (2000) intenta confirmar que, para la materialización de la idea de nación, es necesario la consecución de un proyecto moderno en el cual se establezcan unos vínculos de progreso, ciudadanía y conciencia colectiva. Vale preguntar si en Colombia se han dado esos procesos para insertarse en esa categoría, más allá de ser una cultura particular con elementos propios.

Es necesario afirmar que en esas realidades particulares coexisten al mismo tiempo, como en el resto del país, unas nociones de mundo entre lo premoderno, lo moderno e incluso lo posmoderno sin un dialogo necesario, donde confluyen las tecnologías

como mecanismo comunicativo, pero al mismo tiempo no se ha resuelto el problema de los servicios básicos, o qué decir de la paridad de género promovida en la escuela y deslegitimada en la privacidad del hogar machista.

En los momentos anónimos e irrelevantes de los sitios públicos, el transporte, la cuadra o la tienda, surgen las contradicciones más profundas que indican la desciudadanización del colombiano, su primitiva imagen del progreso y el constante aplazamiento del proyecto moderno.

Dentro de este rastreo de las huellas de la colombianidad, sirven de estribo teórico las ideas de Gutiérrez (1966) quien, desde una configuración auténticamente crítica, pone en duda los supuestos imaginarios consolidados hasta ese momento en relación al país como una sociedad de altos valores culturales y éticos.

Esa dinámica del complejo psicológico se encarna en los sujetos que lideran procesos sociales y que aún hoy son admirados por la retórica discursiva más que por su acción política, fenómenos ocurridos frente a la televisión, al candidato, al vendedor o simplemente ante aquel que rete la credulidad del ciudadano común. Como muestra, es común ver a individuos en situación apremiante en discursos que reclaman mayor control social, más autoritarismo, ejerciendo el aislamiento y la desconfianza hacia los otros.

En la obra de Gutiérrez (1966), por demás desconocida o quizás invisibilizada, se ponen de presente todos los complejos psicológicos que aquejan a los individuos de esta latitud reproduciendo entre otras, distorsiones de tipo lingüístico que inciden en comportamientos sociales oprobiosos y primitivos. Como ningún otro autor, Gutiérrez (1966) hace una descripción desgarrada del sujeto colombiano en estado de inconsciencia y de conciencia cotidiana, a partir del lenguaje y la acción diaria.

Si se hace referencia al lenguaje como aquel vínculo entre la individualidad y lo cultural, en la Colombia urbana y barrial se entrecruzan expresiones que enmascaran o distorsionan realidades. Modelo de ello son las situaciones de injusticia social y política desplazadas hacia al favor religioso. “Dios proveerá” implica evadir el reclamo o la movilización y en su lugar asignar la labor mística que anula la responsabilidad individual y social.

De esa forma las acciones civiles no se viven en el salón comunal del barrio, sino en la congregación religiosa en templos católicos y protestantes, desmotivando la participación política o reduciéndola a las campañas electorales que son inducidas desde el pulpito hacia uno u otro candidato.

Qué decir del "Deje así", analizado por Yunis (2003), en el cual a partir de la simple enunciación cotidiana surge una cultura ladina y corrupta, pues de un lado las actitudes picaras y ventajosas se despliegan en lo cotidiano, en la tienda, el restaurante o el taller de mecánica; y de otro lado, quienes observan de manera cómplice avalan esas actitudes simples que anteceden lo criminal.

En situaciones más tensas surge siempre la violencia como medio de comunicación, a través de consignas desafiantes y belicosas como "Véngase, ábrase o cállese", palabras que denotan la tendencia a la agresión y también el egoísmo propio del colombiano reflejado en micro en los barrios, donde muchas veces la cohesión se activa en clave de la confabulación y no de la movilización.

Así mismo, es acertado discutir las reflexiones de Perea (2009) quien, como otra gama de autores en Colombia, han participado en el estudio de los orígenes de la violencia desde matices antropológicos, históricos, socio-políticos e incluso biológicos. Muchas de esas investigaciones han insistido en factores particulares que subordinan o desconocen otros también capitales, careciendo de una metodología interdisciplinar extendida a todos los factores posibles en el análisis de la cultura colombiana.

Para este caso, el estudio no se enmarca únicamente en el análisis de los factores de la violencia producida en el conflicto armado, más bien tiene en cuenta otros elementos como la dinámica hostil de la ciudad, receptora de miles de desarraigados de las zonas rurales, frustrados por el hacinamiento y las condiciones precarias que se les ofrecen.

Esas violencias diversas emergen en el interior de las familias y no se relacionan directamente con el conflicto armado, por lo cual sus causas aún son complejas y poco estudiadas. Por ejemplo, el machismo incrustado en la intimidad de los sujetos es un motivo de violencia que la escuela ni siquiera alcanza a paliar, pero que se extiende en el hogar, la calle o el transporte público y muta de generación en generación.

En los espacios estudiados, esa violencia machista naturaliza los más aberrantes comportamientos en contra de mujeres y niños a pesar de las políticas públicas emanadas por el Estado y difundidas por los medios masivos. Así, la violencia sexual, la física, la psicológica y la simbólica, están a la orden del día.

Otras formas de agresión en el barrio y la ciudad se diseminan en la intolerancia del transporte público, en la fila o en la calle. Pero también estructuralmente en la inoperancia del Estado: en la reparación de vías, la ausencia de espacios públicos de calidad o en la preponderancia del automóvil por encima del peatón o el ciclista.

En el caso de Perea (2009), el autor desvela los motivos que elaboraron un escenario de sangre y muerte sin precedentes en el país a la altura de la década del 40, señalada como la época de la violencia. Esos motivos son disgregados a partir de la instalación en la sociedad de imaginarios de tipo emocional y religioso que reprodujeron un accionar basado en lo sectario, lo violento y lo pasional. De ese modo, desarmando la tesis maniqueista basada en la oposición del discurso del progreso al del atraso o aún peor, el de los buenos al de los malos.

Si se aterriza al lugar urbano este discurso dual, es claro que los jóvenes son vistos con desconfianza por el resto de sujetos sociales. Sin considerar el papel nefasto del Estado, el individuo común observa al joven como vago, peligroso y sin futuro, donde lo fácil es promover el estigma o aún peor, la famosa “limpieza” social. Pues al parecer la eliminación y no la solución del problema demuestra que existen unas causas de tipo moral y estético en el rechazo contra el joven consumidor o el habitante de calle, sin contemplar los motivos de tipo médico, familiar, político y social.

De otro lado e incluyendo una nueva arista en la pesquisa de la colombianidad, es perentorio reconocer y discutir el rol de los medios de comunicación ejercido en el tiempo dentro de imaginarios socio-políticos, sexuales y raciales.

Es por eso que más allá de recabar en la banalidad de sus contenidos, los intereses de sus propietarios o la alienación con la que conducen la mente de los consumidores, los medios cumplen una función que permite como otras categorías, definir la identidad, la nación y la cultura.

Desde esas perspectivas y extendiendo la mirada a la intimidad familiar, es útil en este ejercicio describir cómo por ejemplo el televisor es un objeto que ha producido unos significados y un lugar en la dinámica del hogar. En principio este artefacto se limitaba a unas familias que ostentaban mejores condiciones, con lo cual durante las primeras décadas se limitó a ser una actividad exclusiva.

Con el tiempo aglutinó a los niños en torno a unos rituales que configuraron una cohesión social barrial determinando formas de ser consigo mismo y con los otros. Ante la masificación de la televisión, este aparato se convirtió en un ritual cultural que definió los destinos de los colombianos y a fin de cuentas atomizó a los integrantes de la familia popular debido a la reproducción de distintas pantallas.

Rincón (2006) demuestra con las narrativas mediáticas su poder de difusión en las diversas plataformas tecnológicas, no solo construidas en un sentido unidireccional en el que el consumidor es un agente absolutamente pasivo, vaciado de reflexión, sino por el

contrario, cómo la incesante cantidad de información y de entretenimiento que circula por estos, se dispone desde los deseos individuales y colectivos de los consumidores.

Como ya se ha dicho antes, en torno a otras perspectivas de este ejercicio, las estructuras psíquicas juegan un papel fundamental en la construcción de cultura y en resumen la sociedad es lo que ve, escucha y lee en los medios.

En ese sentido es evidente la influencia de estos en las dinámicas diarias de los niños, donde asumen e interpretan personajes, actitudes y situaciones que no revisten mayor control del mundo adulto. Sin embargo, esas consecuencias no se originan en las pantallas, sino en el devenir familiar y social. Los medios colombianos simplemente refuerzan y recrean lo que las sociedades, sobre todo la popular, viven cotidianamente.

Es acertado articular a la categoría de las narrativas elementos discursivos en la literatura sobre lo que significa ser colombiano, de tal forma que las ideas de Vallejo (2003) son cardinales en este ejercicio, en la medida que sus mordaces letras reinterpretan desde lo subterráneo y lo subalterno el sentimiento de "patria" colocado en las espaldas de los colombianos, subvirtiendo el discurso que la representación oficial repite en los imaginarios de colombianidad, aceptados e incluso sacralizados en el tiempo.

Ante tal discurso, si hipotéticamente se hiciera una observación aérea de estos espacios urbanos en eventos deportivos como el mundial de fútbol, sería evidente el color amarillo diseminado por toda la ciudad. Demostrando una uniformidad del pensamiento, los sentimientos y los deseos alrededor de la metáfora de la patria, encarnada en la selección de fútbol.

Como dijera Gutiérrez (1966), avanza en el país la emoción nacional con unos componentes primitivos y de baja calidad, en los cuales se producen homicidios, desencuentros y la fiesta muta a la tragedia como en cantidades de ejemplos en el país.

Empero, lo importante y que define los destinos como nación no aglutina, ni moviliza a la sociedad en pleno. Los colombianos se reúnen masivamente alrededor de causas pueriles, mientras que circunstancias como la economía y la política terminan siendo luchas fragmentadas, gremiales y aisladas.

DEL DISCURSO A LA EXPERIENCIA

Este apartado presenta conclusiones preliminares a la experiencia desarrollada con la comunidad del Instituto Técnico Laureano Gómez de la localidad de Engativá, UPZ Minuto de Dios en la ciudad de Bogotá. A partir del análisis de elementos geográficos, estéticos, históricos, antropológicos y sociológicos en la búsqueda de una mirada a la comunidad frente al saber social y su conexión con los saberes de las disciplinas de las Ciencias Sociales.

Es así como la recuperación de relatos de miembros de la comunidad fue posible al comprender algunos de los imaginarios en la construcción de los procesos de consolidación de los barrios, las dinámicas de la localidad y la proyección en micro del desarrollo nacional. Se promueve así la discusión generacional y el trabajo en redes de adultos, niños, jóvenes y demás sujetos activos en la comunidad como los maestros de la institución.

Esa recolección de información describe los espacios geográficos, las historias comunes, los proyectos, las necesidades por resolver a través del trabajo escolar y la formación ciudadana y política de los jóvenes que fueron incluidos dentro de la dinámica de la observación participante.

Se puede afirmar que la escuela es un nicho en el que se evidencia la vida de las comunidades pues es en esta donde se conjugan las problemáticas de los sujetos, además de ser un espacio propicio para la comprensión de fenómenos y de oportunidades para la formación de sujetos políticos.

De esa forma se busca ampliar la perspectiva a través de la cartografía social pedagógica enunciada por Barragán y Amador (2014) como ejercicio de representación de los espacios y la simbología de las realidades sociales, partiendo de la metodología IAP Investigación Acción Participativa e involucrando a los sujetos para analizar distintas aristas desde las representaciones del espacio, de sus símbolos y de las dinámicas culturales que allí se dan.

Según Barragán y Amador (2014) se sugieren tres tipos de mapas: ecosistémico poblacional, temporal-social y temático, con los que es posible la recolección de la información para el análisis de problemáticas en relación a la transformación de los espacios, la historia de las comunidades y el estudio de fenómenos sociales particulares de impacto.

Para realizar el trabajo de observación y el levantamiento de los territorios se distribuyó el trabajo en equipos de estudiantes, quienes hacen los recorridos y recogen la información necesaria entrevistando a residentes y observando construcciones,

fachadas, paisajes, dinámicas, comportamientos culturales, relaciones y demás situaciones que con la agudeza del investigador se van visibilizando.

El ejercicio de cartografía social en la institución educativa arrojó los siguientes resultados:

Gran parte de la población se encuentra en edad escolar por lo cual existen instituciones educativas de carácter público que albergan gran parte de los niños y niñas, pero, además, se ven viviendas adecuadas para ofrecer el servicio educativo de carácter privado y a su vez se utilizan los espacios recreativos públicos para los descansos escolares. Existen así, instituciones de educación inicial, primaria, secundaria y superior, centros de validación y educación no formal.

Las familias abastecen sus hogares en la plaza tradicional del Quirigua que ofrece alimentos a precios asequibles; frutas, verduras, carnes, mejunjes, plantas aromáticas, ungüentos tradicionales, utensilios para la cocina y demás elementos del campo para los habitantes de la zona.

Otros a su vez prefieren comprar a diario en tiendas del barrio que permiten llevar pequeñas cantidades ofreciendo crédito o en el argot popular, fiando a sus clientes. Así mismo, concurren otro tipo de consumidores que prefieren los almacenes de cadena con luces vistosas y amplios estantes permitiendo el contacto directo con el producto, el pago con dinero plástico y las promociones, el sistema de puntos acumulables y las largas filas.

La percepción de un sector de la población indica que la actividad comercial informal en zonas de alta afluencia trae consigo el deterioro de los espacios, el aumento de las basuras, las grandes congestiones de peatones, la contaminación visual y auditiva e inevitablemente la posibilidad del expendio de sustancias psicoactivas, además de factores de riesgo como la sensación de inseguridad y distintas modalidades delictivas. Sin embargo, es importante mencionar que la presencia de los vendedores ambulantes es consecuencia de la ausencia de empleos formales con remuneraciones y condiciones laborales óptimas, y responde a las difíciles condiciones socio-económicas del país.

Las anteriores, son prácticas culturales heredadas, pues hay familias enteras que se dedican al oficio y son evidencia de la incapacidad o desinterés del Estado a nivel local y nacional por resolver dichas problemáticas agravadas en el tiempo debido a factores como la flexibilización laboral.

Con respecto a la oferta deportiva, hay parques públicos para el disfrute de la comunidad además de los espacios privados de las urbanizaciones, escuelas que prestan servicios a niños y jóvenes. Es el caso del parque San Andrés, ubicado en el barrio Bo-

chica, en donde funcionan escuelas de futbol, patinaje, baloncesto y artes marciales. Cabe mencionar que hay muchos de estos espacios en total abandono porque paulatinamente se han transformado en sitios de consumo de SPA, creando imaginarios de inseguridad y originando zonas vedadas. Ante tal situación los ciudadanos prefieren no acceder a estos lugares, generándose así mayor deterioro.

Con respecto a la oferta cultural, la experiencia investigativa evidencia que son pocos los escenarios que promuevan el arte a excepción de los parques públicos utilizados en algunas de las versiones del Festival de Verano. La oferta cultural se reduce a las salas de cine y la visita masiva a centros comerciales, escenarios que invitan al consumo de confitería o comida rápida para cambiar las rutinas. Sin embargo, funcionan algunas escuelas de música, bibliotecas públicas poco visitadas, fundaciones que enseñan artes y oficios. Ante la ausencia de oferta pública en los aspectos anteriores, quedan las instituciones de carácter privado que exigen una inversión, por ello la mayoría de niños y jóvenes gastan su tiempo libre consumiendo productos televisivos o insertándose en la realidad virtual. En otros casos, integran "parches" alrededor del microfútbol, las barras bravas, grupos a expensas del consumo de sustancias psicoactivas en los parques y las calles, al tiempo que son víctimas de la exclusión por los estereotipos de delincuencia juvenil.

Con respecto a la apropiación del espacio público y privado, es evidente la problemática frente al abandono de fachadas como muestra del detrimento y empobrecimiento de algunos sectores. Igualmente, calles descuidadas con desechos de viviendas y locales comerciales a ciertas horas del día, tal vez por el desorden en la recolección de basuras o la inconsciencia frente al manejo de estos materiales. Esta dinámica permite la proliferación de roedores y la mala disposición de escombros, reciclaje y residuos orgánicos.

Debido a la situación apremiante de ciertas comunidades en estas zonas, se producen fenómenos como la construcción irregular y atropellada de viviendas que otrora fueron territorios invadidos y que de forma insipiente han sido legalizados. De ahí que cada paso en esa normalización e intento por mejorar la calidad de vida de estos sujetos, ha implicado una mezcla dolorosa de sudor y sangre en la que el esfuerzo propio es lo más notable.

Teniendo en cuenta lo anterior, el abandono persistente del Estado ha degenerado en espacios públicos recreativos, ecológicos y peatonales de baja calidad, siendo extendidas en el tiempo zonas inseguras donde pulula el expendio de SPA, el dominio del territorio por otro tipo de actores y la poca posibilidad de cohesión social.

En lo referente a la movilidad, existen vías importantes de acceso al barrio, como la calle 80, la avenida Cali y la carrera 90. Esta zona se caracteriza por ser céntrica y equidistante a hitos culturales, financieros y administrativos, presentándose proble-

mas de congestión vehicular, además de la contaminación auditiva y ambiental, pues el uso del automóvil privado es generalizado frente a un transporte público colapsado y de mala calidad.

Gran parte de los ciudadanos utilizan medios de transporte público como Transmilenio, Sistema Integrado de Transporte Público y servicio de busetas y colectivos tradicionales, quienes describen situaciones de inseguridad dentro de los vehículos, constantes aglomeraciones, ventas ambulantes en los trayectos y altos costos en el valor de los pasajes.

Por otra parte, el uso del suelo en esta zona se caracteriza por su uso residencial con barrios construidos hace más de 30 años y habitados por familias fundadoras que permitieron recoger información primaria. Otro barrio más joven, el Luis Carlos Galán de construcción irregular, es ejemplo vivo de un proceso de apropiación e invasión que gradualmente ha sido legalizado.

Es importante anotar que en el territorio se desarrollan actividades del sector terciario o de servicios de la economía colombiana. Se encuentran entonces zonas de comercio con almacenes de ropa, utensilios, tecnología, centros de salud oral, farmacias, tiendas de comida, centros educativos, sedes bancarias, templos religiosos y esotéricos.

De esta manera se hallan espacios dedicados al arte callejero con expresiones como el grafiti y el muralismo, en donde quedan plasmados momentos específicos, memorias individuales y colectivas sobre el cuidado del medio ambiente, situaciones coyunturales en política, en futbol y un sin número de códigos poco explorados.

En este territorio existen graves problemas ambientales por los grados de contaminación del río Juan Amarillo que expide nauseabundos olores, afectando de manera directa la salud de residentes de la localidad, atrayendo gran cantidad de insectos y provocando distintas enfermedades.

Este ejercicio de observación participante permite un acercamiento a las comunidades desde sus dinámicas cotidianas y desvela acciones que reproducen esos regímenes de colombianidad descritos en el primer apartado de este artículo, pues hacen consciente a la luz del discurso realidades repetidas en la vida diaria que describen quiénes son los sujetos y cómo reproducen imaginarios en lo político, cultural, social, ambiental, cultural y económico.

CONCLUSIONES

El análisis de problemáticas sociales como el consumo y expendio de sustancias psicoactivas SPA en lugares públicos, bajo la mirada temerosa y cómplice de los ciudadanos, la sensación de inseguridad en algunos sectores a ciertas horas, la existencia de pandillas, la falta de oportunidades además de las consecuencias del conflicto interno, como el desplazamiento forzado y las condiciones socio-económicas adversas, dejan como resultado el riesgo inminente al que están sometidos los habitantes del sector, reflejo micro de la situación social atravesada en el territorio nacional.

Es evidente entonces que, si se tejen esos contextos urbanos y barriales con regiones apartadas y azotadas por la violencia en Colombia, emergen elementos en común como el miedo manifiesto en ciertos lugares de la ciudad donde el control lo generan grupos delincuenciales vinculados al microtráfico que ejercen poderes y fronteras invisibles. Simultáneamente hay grandes extensiones territoriales controladas por bandas criminales, que también tienen el narcotráfico a gran escala como actividad económica.

En ese sentido la fragmentación social es visible en la medida que la ausencia del Estado en unos y en otros contextos es cómplice de los fenómenos descritos, causando que la población no solo esté en constante temor e indefensión, sino en consecuencia anulen las posibilidades de organizarse y movilizarse.

La colombianidad como praxis en la cotidianidad es tangible debido a los resultados arrojados por la investigación realizada desde la cartografía social, pues son claros los múltiples caracteres psicológicos, políticos y culturales que identifican al habitante de región reproducidos en la ciudad. Así, el imaginario religioso que genera la evasión del compromiso político y al mismo tiempo congrega alrededor de la emoción, implica la imposibilidad de una cultura democrática.

De ahí que el imaginario de progreso para el colombiano se demuestra en torno a unos factores en los cuales la administración pública se convierte en actos de caridad, el egoísmo impide pensar en colectivo y en ese sentido el desarrollo de obras de infraestructura esté sometido a la corrupción, a la indiferencia ciudadana y a la resignación ante una realidad abyecta.

Además, la industria nacional se arruina cada vez más, mientras la multinacionales se llevan lo que queda reflejando una concepción pobre basada en la sumisión a lo extranjero y a la vergüenza por lo propio, males enraizados en la estructura colonial, funcionales en la cultura y la mentalidad colombianas.

Ante la ruina económica de todos los sectores nacionales, los ejemplos visibles en el barrio y en la cuadra se exponen en la creciente cantidad de almacenes que exhiben y venden mercancía china a precios módicos o lo supermercados que comercian con productos alimenticios importados, más baratos y procesados.

Es pertinente afirmar que la movilidad dentro de las ciudades es tan caótica como el desplazamiento entre municipios y regiones, no solo a causa de la densidad poblacional, la carencia y mal estado de las vías o la obsolescencia del transporte público, sino porque el fenómeno de la geografía escarpada influye en la ciudad y fuera de esta. Es evidente sobre todo en la población de menores recursos que debe movilizarse de un extremo al otro de la ciudad, haciendo trasbordos y soportando largos trayectos.

En ese orden, es útil establecer que el poder de los medios de comunicación es potente en todos los habitantes del país, tanto en el contexto rural como urbano. Los medios modelan el tipo de ciudadano dócil y acrítico que es instrumentalizado por los otros poderes hegemónicos. Podría decirse que la influencia de la televisión y la radio evidencian los imaginarios reproducidos frente a la unidad nacional, el modelo económico, los personajes emblemáticos, los productos de entretenimiento. Sin embargo, el desarrollo de las comunicaciones, la influencia de las redes sociales, abre el panorama frente a nuevas formas de acceder a la información y difundir otras voces.

Finalmente, la colombianidad como expresión del ser colombiano se visibiliza en los ambientes festivos, en las dinámicas aglutinantes como el futbol, el reinado de belleza regional, la feria del pueblo, los eventos masivos, el bazar, la visita al centro comercial, entre otros. Comprender esas estructuras psicológicas, sociales y culturales es evidenciar la ausencia de proyectos comunes en la búsqueda de desarrollo sostenible, cuidado del medio ambiente, políticas de Estado que incluyan a todos los sectores sociales y formación de sujeto político.

REFERENCIAS

Barragán, D. & J. C. Amador. 2014. "La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. Itinerario educativo" (64), pp. 127-141.

Beissinger, M. 2000. Estado y nación: Ernest Gellner y la teoría del nacionalismo. Cambridge Unisversity Press. España.

Castoriadis, C. 2007. La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Editores. Argentina.

Castro, S. & E. Restrepo. 2008. Genealogías de la colombianidad: Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.

Gutiérrez, J. 1966. De la pseudoaristocracia a la autenticidad. Ediciones Tercer Mundo. Colombia.

Perea, C. 2009. Cultura política y violencia en Colombia: Porque la sangre es espíritu. La Carreta Editores. Colombia.

Rincón, O. 2006. Narrativas mediáticas o Cómo se encuentra la sociedad del entretenimiento. Editorial Gedisa. España.

Rosa, A., G. Bellelli & D. Bakhurst. 2000. Memoria Colectiva e Identidad nacional. Editorial Biblioteca Nueva. España.

Vallejo, F. 2003. El desbarrancadero. Editorial Alfaguara. España.

Yunis, E. 2003. ¿Por qué somos así?: qué pasó en Colombia?: análisis del mestizaje. Ed. Bruna. Colombia.

CAPÍTULO 20

EDUCACION PARA HACER LAS PACES Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN COLOMBIA

Por: Esperanza Hernández Delgado[1]

Mañana puede ser tarde… Los valores éticos han sido sustituidos por los bursátiles, y la cooperación por la explotación. La insolidaridad es absoluta. Hemos aceptado muchas cosas (...) Hemos aceptado lo inaceptable…Es la voluntad popular la que, consciente de que estamos recorriendo caminos sin regreso, debe manifestarse en grandes clamores para lograr que se detenga, antes que sea demasiado tarde, la desbocada trayectoria que sobre todo, en cuestiones potencialmente irreversibles –como las medioambietales y la pobreza extrema- estamos viviendo

(Mayor Zaragoza)

RESUMEN

Este capítulo de libro se centra en la educación para la paz, aborda sus significados y, dentro de los mismos identifica su relación con el pensamiento crítico. A su vez, analiza sus alcances frente a la construcción de la paz en Colombia y, especialmente en el mo-

1 PhD en Paz, Conflictos y Democracia de la Universidad de Granada, España; y Magistra en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana. Investigadora para la paz, docente y consultora en temáticas de paz, construcción de paz y procesos de paz. Autora de publicaciones nacionales e internacionales en torno de las mismas. Docente asociada del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Email: eehernandez@unisalle.edu.co

mento presente, caracterizado por la transición producto del proceso de paz realizado entre el gobierno Santos y el movimiento insurgente de las FARC - EP. De igual manera, se ubica en el eje de análisis: perspectivas, enfoques y concepciones de la formación docente y el pensamiento crítico en la región.

Palabras clave: Construcción De Paz, Educación Para La Paz, Academia, Colombia, Violencias.

ABSTRACT

This chapter of the book focuses on education for peace, addresses its meanings and, within them, identifies its relationship with critical thinking. At the same time, it analyzes its scope in the face of the construction of peace in Colombia and, especially in the present moment, characterized by the transition resulting from the peace process carried out between the Santos government and the insurgent movement of the FARC - EP. Similarly, it's located in the axis of analysis: perspectives, approaches and conceptions of teacher training and critical thinking in the region.

Keywords: Peacebuilding, Peace Education, Academy, Colombia, Violence.

RESUMO

Este capítulo do livro centra-se na educação para a paz, aborda seus significados e, dentro deles, identifica sua relação com o pensamento crítico. Ao mesmo tempo, analisa seu alcance contra a construção da paz na Colômbia e, especialmente na atualidade, caracterizado pela transição resultante do processo de paz realizado entre o governo de Santos e o movimento insurgente das FARC - EP. Da mesma forma, está localizado no eixo de análise: perspectivas, abordagens e concepções de formação de professores e pensamento crítico na região.

Palavras chave: Construção Da Paz, Educação Para A Paz, Academia, Colômbia, Violência.

INTRODUCCIÓN

Las ciencias sociales, las ciencias políticas y especialmente los estudios de paz, son interpelados en forma recurrente por factores específicos como: condiciones inherentes a los seres humanos, como estar inmersos en la conflictividad y la complejidad

(Muñoz, 2001); la expresión de diversas violencias, las estructurales de la pobreza y la exclusión y, directas como los conflictos armados; y plurales experiencias de construcción de paz del ámbito nacional e internacional. Estas realidades demandan conocimiento y alternativas de solución. A su vez, posibilitan la relación en doble vía, entre la academia, las dinámicas sociales y la realidad. De manera particular, urgen los aportes de la educación a la paz y su construcción; y en esta perspectiva, una modalidad de educación en estrecha relación con el pensamiento crítico. Es en este contexto donde se ubica la temática de este capítulo.

A lo largo de su historia, Colombia ha registrado recurrentes violencias, que han dejado a su paso un número significativo de víctimas, pérdidas y destrucción (Sánchez, 1996). A ellos se agregan efectos invisibles, como odios, deseos de venganza y frustración (Galtung, 1998); y un ciclo de violencia, que hasta el momento no ha sido posible cerrar (Hernández, 2012). No obstante lo anterior, en su historia reciente, este país también ha hecho visible un universo de experiencias de construcción de paz (Hernández, Salazar, 1999; Hernández, 2004 y 2012; Rettberg, 2006; Valenzuela, 2008; Kaplan, 2013; Mouly, Garrido, 2018; Barreto, 2014), poderes pacíficos transformadores, resistencias para la paz, mediaciones en el conflicto armado, y un acumulado en materia de procesos de paz, producto de los aprendizajes que han dejado 37 años de búsqueda de solución negociada del conflicto en mención (Villamizar, 1997; Villarraga, 2008 y 2009; Barreto, 2014; Hernández, 2018).

Se agrega a lo anterior, que en el lapso comprendido entre 2011 y 2016, este país registró un logro histórico y sin precedentes, en materia de resolución y transformación del largo y doloroso conflicto armado colombiano, evidenciado en un proceso de paz con las FARC, la mayor insurgencia de Colombia y la más antigua de América, y dentro del mismo, un acuerdo final de paz con el que finalizó su etapa de negociaciones de paz. Este proceso de paz ha sido calificado por académicos expertos2 del ámbito internacional como el más integral, genuino y completo de los que han existido en la historia reciente. No obstante, en una Colombia afectada por la polarización y la huella de recurrentes violencias, este proceso y el acuerdo producto del mismo, han logrado una valoración positiva por parte de algunos sectores sociales y políticos. Algunos de ellos lo perciben como amenaza y otros se han propuesto desconocerlos y obstaculizarlos (Hernández, 2018).

Si bien la educación para la paz se torna pertinente y relevante en cualquier contexto del mundo; mucho más aún, en países que han soportado el impacto histórico del flagelo de la violencia y dentro del mismo, conflictos armados prolongados, como el

2 Instituto Kroc de la Universidad de Notre Dame de los Estados Unidos, Vicenc Fisas, y William Ury de la Universidad de Harvard, entre otros.

caso colombiano. Frente a esta realidad, la educación para la paz, que en este capítulo se expresa como: educación para hacer las paces, encuentra en este país un terreno fértil para su praxis, es decir, para su teoría y su práctica. A su vez, se convierte en mediadora que tiende puentes entre la academia y la construcción de la paz.

En su desarrollo, esta ponencia intentará responder a estos cuestionamientos ¿Qué entender por educación para la paz? ¿Cómo se relaciona esta modalidad de educación con el pensamiento crítico? ¿Por qué la educación para la paz contribuye a la construcción de la paz? ¿Cuáles pueden ser los principales aportes de la educación para la paz en el contexto actual de posacuerdo en Colombia? ¿Cuáles son los retos y desafíos que enfrenta esta modalidad de educación?

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Abordar los significados de la educación para la paz conlleva a evidenciar su estrecha relación con el pensamiento crítico, dado que hace parte de su esencia y de su intencionalidad. Como se verá a continuación, está presente en su teoría y en su práctica. La tarea de esta modalidad de educación, especialmente su propósito de aportar a la construcción de la paz, implica un análisis crítico de la realidad y conduce a las rupturas, transformaciones, retos y desafíos que plantea el pensamiento en mención.

Finalizando la segunda guerra mundial, en los incipientes tiempos de posguerra, la paz asumió un carácter académico, se convirtió en objeto de interés de la investigación, y generó ámbitos específicos de estudio: la historia de la paz, la investigación para la paz y la educación para la paz (Fisas, 1998; Muñoz, 2001). En este momento la paz trascendió de una consideración centrada en la ética a una comprensión que enfatizaba en su práctica. Desde entonces, en un lapso de siete décadas, estos han generado un valioso cuerpo teórico en torno de la paz y su construcción.

Los estudios de paz han asignado significados a la educación para la paz (Martínez, 2001 y 2003; Lederach, 1985; Fisas, 1998). Ellos implican una dimensión personal, social y política; y articulan de manera indisociable, la teoría y la práctica. A su vez, otorgan alcances a esta modalidad de educación y la caracterizan. No obstante, cada contexto le genera demandas y metodologías específicas y, le impone retos y desafíos.

La palabra educar proviene del latín *edúcere*, que traduce: conducir, criar, alimentar, instruir, formar y cuidar, entre otros (Martínez, 2003). En el marco de los estudios de paz, su significación como cuidado se torna relevante, y en forma particular, dentro de los significados de la educación para la paz. Algunos académicos señalan que el

cuidado es una cualidad inherente a la condición humana, que se ha expresado en el cuidado de unos a otros y a la naturaleza (Martínez, 2003). A su vez afirman, que el cuidado hace parte de la esencia de la educación para la paz (Martínez, 2003).

Diversas consideraciones conllevan a la educación para la paz o evidencian su importancia. De un lado, el reconocimiento de que los seres humanos contamos con capacidades y poderes para hacer la violencia y la guerra; pero también para construir la paz (Martínez, 2017). Del otro, que somos responsables de los que nos hacemos o decimos; y de lo que no nos hacemos y callamos. A su vez, que podemos tomarnos cuentas o pedirnos explicaciones por lo que nos hacemos o no hacemos, por lo que decimos o callamos (Martínez, 2003). Se agrega a lo anterior, la necesidad de educar nuestras mentes, sentimientos y culturas, porque como lo señala el prefacio de la constitución de la UNESCO, "si es en la mente de los hombres donde nacen las guerras, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz" (Martínez, 2017). También, porque uno de los mayores enemigos de la paz es la extendida convicción de que la paz es imposible (Heffrmehl, 2003).

Algunos investigadores para la paz han definido la educación en mención como: "educación para la vida" e "instrumento de futuro" (Muñoz, Molina, 2003). Otros, como "reconstrucción de las capacidades humanas para vivir en paz (…) para el cuidado, que incrementen múltiples formas de hacer las paces" (Martínez, 2003). En la perspectiva de la agenda de paz de la ONU de 1992, se educa para la paz para evitar las guerras y preservar al género humano de las mismas.

En consideración de Vicenc Fisas, educar para la paz es educar para el conflicto, es decir para una mejor comprensión de los conflictos y especialmente de su carácter inherente a la naturaleza de los seres humanos (Fisas, 2011). Además, es una educación crítica, transformadora y liberadora; y es en esta comprensión en la que más se refleja la presencia del pensamiento crítico.

> Educar para la paz es educar para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica. Analizar este mundo en que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva, emanada de los valores propios de una cosmovisión pacifista, y lanzar a los individuos a un compromiso transformador, liberador de las personas (…) una educación para el encuentro con otras individualidades, para la cooperación, para movilizar a la gente, para su propia transformación y la de su entorno (…) para proporcionar los criterios que nos permitan defender nuestras diferencias y divergencias sin violencia (…) Es un instrumento crucial para la transformación social y política (Fisas, 2011).

En este capítulo del libro, se entenderá por educación para la paz: la que contribuye al desarrollo de capacidades y potencialidades para construir la paz en pueblos, comunidades, sectores poblacionales y seres humanos. Se identifican dentro de estas capacidades: reconocer el poder pacífico transformador que se anida en todas las personas, desplegar o desarrollar dicho poder transformador, analizar de manera crítica y pacífica la realidad, adoptar un enfoque no-violento del poder, reconocer y difundir la historia de la paz de Colombia y del mundo, generar una cultura de resolución y transformación pacífica de la conflictividad, empoderarse de la paz como una práctica social, perfectible e inacabada, y dar poder a la paz, entre otras.

Estas definiciones de la educación para la paz le otorgan características específicas. La primera de ellas, su carácter flexible para poder responder a los requerimientos de cada momento. La segunda, relacionada con el requerimiento de contenidos explícitos y concretos de los estudios de paz en los currículos. La tercera, que implica una formación rigurosa y de alto nivel para quienes la imparten y pedagogías específicas (Sánchez, 2017). Se agrega a las anteriores, como cuarta, su intencionalidad de informar, formar y transformar (UNESCO, 1983). Una quinta, la importancia dentro de su práctica, de hacer visibles realidades de paz y comportamientos no-violentos en la historia y la vida cotidiana (Sánchez, 2017); para poder generar optimismos inteligentes frente a la paz y un pensamiento y una práctica social más en clave de paz que de violencia. Una sexta característica, la necesidad de involucrar dentro de la misma a la comunidad y distintos sectores de la sociedad. A su vez, como séptima, es una educación que transciende los currículos y las aulas de las instituciones educativas (Fisas, 1985; Léderach, 1985). De igual manera, como octava, es generadora de una cultura de resolución y transformación pacífica de los conflictos. Como novena, cabe señalar que es esencial a los procesos de paz (Hernández, 2018); y como décima, que constituye un mecanismo de construcción de paz (Martínez, 2003; Lederach, 2008; Fisas, 2011; Hernández, 2018).

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Es necesario abordar, al menos someramente, los significados y algunas de las principales características de la educación para la paz, para poder comprender su relación de la educación para la paz o la tarea de esta modalidad de educación frente a la misma.

Construcción de paz representa un concepto de carácter reciente, dado que encontró su origen a comienzos de los noventa; pero sin duda, positivo y propositivo. Como La práctica social, evidencia realidades concretas y palpables de paz y, por esta misma condición, hace ruptura en el escepticismo generalizado, que se instala

en sociedades fragmentadas, producto de la recurrencia de diversas violencias y la polarización (Hernández, 2012 y 2016).

La construcción de la paz puede ser comprendida como un proceso de mediana y larga duración, perfectible, es decir, en permanente elaboración y complejo (Barbero, 2006; Muñoz, 2001; Lederach, 2008; Hernández, 2012, Rettberg, 2013). También, como una necesidad vital, una propuesta y un reto.

Es necesario advertir que no existen hasta el momento, criterios unificados sobre los componentes de la construcción de la paz ni los indicadores para medir su impacto (Lederach, 2008). Tampoco, sobre reglas absolutas y replicables que aseguren su eficacia en todos los contextos (Fisas, 2004; Lederach, 2008). Diversos académicos han ofrecido algunas definiciones sobre este concepto, tal como se relaciona a continuación:

> En la agenda para la paz, el entonces director de las Naciones Unidas Boutros, Ghali, en 1992, definió la construcción de la paz como: "Acciones dirigidas a identificar y apoyar estructuras tendientes a fortalecer y solidificar la paz para evitar una recaída al conflicto" (Boutros– Ghali, 1992).
>
> La construcción de paz es un esfuerzo multifacético y de largo plazo que requiere el compromiso coherente de diversos actores y que integra actividades políticas, humanitarias, de seguridad y de desarrollo (Cheng – Hopkins, 2009).
>
> Un proceso dinámico, no secuencial, con altibajos, que implica diversos retos y frentes de acción paralelos (…) e involucra a actores de diferente naturaleza: domésticos, públicos, privados, internacionales, independientes y colectivos (Rettberg, 2014).
>
> Construcción de paz se refiere a la creación de un conjunto de actitudes y medidas, planteamientos, procesos y etapas encaminadas a transformar los conflictos violentos en relaciones y estructuras más inclusivas y sostenibles (Barbero, 2006).

Lederach (2008), quien representa un referente obligado en materia de construcción de paz, define este concepto, a partir de su relación con la imaginación moral, en los términos que se relacionan a continuación:

> Lleva a algo que va más allá, y que al mismo tiempo está enraizado en la vida y la lucha cotidiana de la gente (…) es la capacidad de dar a luz algo nuevo que por su mero na-

> cimiento cambia nuestro mundo y la forma en la que observamos las cosas (…) rompe los moldes de lo que parecen puntos muertos estrechos, de cortas miras, o estructuralmente determinados (…) irrumpe en nuevos territorios y se niega a quedar atado a lo que plantean las visiones existentes sobre la realidad percibida o a lo que las respuestas prescriptivas determinan como posible (…) La construcción de la paz bien podría entenderse como ingeniería del cambio social (…) cómo nos movemos de la violencia destructiva a un compromiso social constructivo… (Lederach, 2008).

Las definiciones anteriores ofrecen elementos clave sobre los significados de la construcción de la paz. El primero de ellos, que una de sus intencionalidades se orientada hacia la prevención, resolución y transformación de conflictos. El segundo, su carácter procesual y perfectible. El tercero, que genera el despliegue de potencialidades y capacidades, como: creatividad, cambio, asumir retos, ir más allá sin perder el vínculo con las luchas del día a día, trabajar en colectivo, ya sea en redes o alianzas estratégicas, entre otras. El cuarto, su estrecha relación con cambio social e inclusión. El quinto, la importancia dentro de la misma, de contar con estructuras que la posibiliten. El sexto, la implicación de plurales actores, escenarios, dimensiones y niveles. El octavo, la complejidad de su ámbito de acción, que no solo se limita a la transformación de conflictos armados. El noveno, su relevancia, respecto de estos conflictos, en las fases de pre-negociación, negociación y postacuerdo.

Son diversos los campos de acción de la construcción de la paz y explican su complejidad. Dentro de estos: la generación de condiciones para la vida digna; y la prevención, transformación o regulación pacífica de los conflictos. También, la atención integral a quienes han padecido las violencias; y la resocialización y reintegración de quienes han ejercido las violencias. A su vez, la reparación de los daños causados; y la reconstrucción del proyecto de vida de las víctimas, el tejido social, y la infraestructura social y económica destruida. De igual manera, la generación y aplicación de políticas públicas para la paz, la protección de la naturaleza y el ambiente, la educación para la paz y la reconciliación, entre otras (Justapaz, Lutheran World Relief, 2006).

En el ámbito específico del posacuerdo, son aspectos relevantes para la construcción de la paz: la profundización democrática, los procesos de desmovilización, desarme y reintegración de los excombatientes, la justicia transicional, el desarrollo económico, la reparación de las víctimas, la reconstrucción de los daños causados por los conflictos armados, la educación para la paz y la reconciliación (Rettberg, 2013, 2014).

Los requerimientos de la construcción de la paz, su amplio y complejo ámbito de acción y, la pluralidad de los actores y escenarios inmersos dentro de la misma, evidencian la importancia de la educación para la paz dentro de la misma.

LA EDUCACIÓN PARA HACER LAS PACES EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

Dadas las condiciones ya comentadas de Colombia, en materia de violencias y paz, la educación para la paz se convierte en este país, en un valioso mecanismo de construcción de paz. Por este motivo, la denomino como: "educación para hacer las paces".

Frente a los requerimientos del presente, esta modalidad de educación ofrece respuestas y alternativas de solución. También tiende puentes entre la academia y la sociedad, convirtiéndose así en mediadora. Una academia que no puede permanecer indiferente a las problemáticas y necesidades de la sociedad; y una sociedad que busca la orientación de la academia y la retroalimenta. De igual manera, posibilita la articulación de esta educación con la construcción de la paz.

La educación para la paz cuenta con recursos teóricos y prácticos que le permiten contribuir en Colombia al cierre del ciclo de la violencia, generar una cultura de paz, favorecer la implementación del acuerdo final de paz en el posacuerdo y aportar al proceso de reconciliación (Hernández, 2018).

Es innegable que las violencias históricas registradas en este país han dejado efectos visibles e invisibles en sus víctimas. Hallazgos de investigación para la paz han documentado la degradación alcanzada por diversas expresiones de este fenómeno social y su múltiple impacto sobre distintos sectores de la sociedad civil (Comisión de estudios sobre la violencia, 1987; Sánchez, 2006 y 2011; Peñaranda, 2012). Ellos han llevado a considerar que Colombia es un país atravesado por el dolor y por el odio. También, que sus plurales víctimas, directas e indirectas, han quedado "rotas" por toda suerte de pérdidas. A su vez, se destaca el impacto intergeneracional de las distintas expresiones de este flagelo social, en términos de odios y temores heredados. De igual forma, la manera como estos efectos invisibles de las violencias producen y reproducen este fenómeno social (Sánchez, 2006).

Frente al contexto mencionado, aunque a primera vista parezca contradictorio, también se ha registrado una significativa capacidad de resiliencia de las víctimas y, muchas veces, su transición a constructoras de paz (Hernández, 2012). Desde esta condición, hombres, mujeres, pueblos y comunidades rotas han podido reconstruirse y recuperar sus proyectos de vida (Hernández, 2018).

Estas realidades, y acontecimientos como los resultados del plebiscito con el que se buscó refrendar el acuerdo final de paz en el 2016, evidencian la carencia, insufi-

ciencia o déficit de la educación para la paz en Colombia. También, la urgencia vital de su incorporación formal e informal, en el ámbito de la educación en este país (Hernández, 2016).

Frente la realidad mencionada, es válido cuestionarse sobre "la manera como esta modalidad de educación puede contribuir al cierre del ciclo de violencia". De un lado, permite hacer memoria histórica, exteriorizar, comprender, y lo más importante: transcender, los efectos invisibles de las violencias. Muy especialmente dentro de los mismos: el dolor, el odio, las frustraciones y, el deseo de venganza. Del otro, favoreciendo una mirada amplia y positiva de los conflictos, de tal manera que se asuman como inherentes a los seres humanos, y desnaturalizando la resolución violenta de los mismos. En este sentido, ofreciendo elementos teóricos y prácticos que permitan asumir los conflictos y las diferencias sin recurrir al odio, la descalificación del adversario y en casos extremos a su eliminación. Se agrega a los anteriores, la posibilidad de favorecer ejercicios de memoria histórica que den cuenta de un pasado que no debe repetirse y al mismo tiempo contribuya a sanar a las víctimas.

La educación para la paz también "aporta a la construcción de la paz en este país, generando una cultura de paz". En este sentido, rescata y posiciona el valor de la vida, en su comprensión más amplia; y posibilita el reconocimiento de experiencias de paz, nacionales o internacionales, evidenciando las posibilidades de la paz y su poder pacífico transformador. De igual manera, desarrolla optimismos inteligentes frente a la paz, que permiten superar los temores y el escepticismo instalado; y moviliza a distintos sectores hacia la consecución de la paz. A su vez, enfatiza en el reconocimiento y desarrollo del poder pacífico transformador que se anida en todos los seres y colectivos humanos. Se agrega a los anteriores, que devuelve el valor a la palabra, el diálogo constructivo y la resolución y transformación pacífica de los conflictos. Además, reconstruye las capacidades y potencialidad humanas para la paz.

"En la etapa de los procesos de paz que se conoce como posacuerdo3, la educación para la paz también tiene un rol esencial". Dentro de la misma, socializa las oportunidades que generan los acuerdos de paz; y posibilita el diálogo entre sectores afectos y desafectos a los procesos de paz y los acuerdos finales de paz, producto de los mismos. En este sentido, ofrece elementos teóricos y prácticos que permiten comprender su importancia, en términos de posibilitar la terminación de las confrontaciones armadas y sentar las bases para la superación de las causas generadoras de los mismos. También, favorece y dinamiza la implementación del acuerdo en mención

3 El posacuerdo puede ser entendido como el periodo de transición comprendido entre la firma de un acuerdo de paz y su implementación, desde una labor de construcción de paz de mediano y largo plazo. Ver: Hernández, 2018.

y posibilita el empoderamiento pacifista del mismo por distintos sectores de la sociedad civil. Se agrega a lo anterior, que permite comprender la importancia de los procesos de reincorporación de los excombatientes; y desarrolla capacidades para la mediación social en torno de la implementación de los acuerdos en mención y la construcción de la paz.

"La educación para la paz tiende puentes hacia la reconciliación". En este sentido, como ya se ha manifestado, contribuye al cierre del ciclo de las violencias, posibilita la mirada positiva de los conflictos, genera una cultura de resolución y transformación pacífica de los mismos, y hace visible la importancia de la implementación de los acuerdos de paz. De igual manera, humaniza la comprensión de los conflictos armados y de los excombatientes; y ambienta el proceso de transición de la lucha política armada a la lucha política por vía democrática. Se agrega a las anteriores, que posibilita el diálogo entre excombatientes y víctimas, y espacios para la verdad, el reconocimiento y el perdón. Esta modalidad de educación puede difundir hallazgos de investigación para la paz y experiencias de construcción de paz que enseñan que los abismos profundos y muros férreos que dividen a actores en conflicto pueden tornarse en hilos frágiles cuando existe una voluntad genuina por parte de los mismos, de dejar atrás los fusiles y abrazar la paz. También, cuando se cuenta con una disposición auténtica para liberar los odios, desarmar las mentes y los corazones, y avanzar en el reconocimiento de equivocaciones y en el ofrecimiento del perdón.

Con fundamento en lo señalado a lo largo de este aparte, es válido afirmar que la educación para la paz se convierte en Colombia en una educación para hacer las paces. Sin lugar a dudas, esta modalidad de educación contribuye a la construcción de paces imperfectas4, en su significación como paces procesuales, perfectibles e inacabadas; permite dar alcances al valioso proceso de paz realizado con las FARC; y favorece la realización y el buen desarrollo de otros procesos de paz, aportando a la resolución y transformación del prolongado conflicto armado colombiano. A su vez, posibilita, como ya se ha mencionado, avanzar hacia la reconciliación de los colombianos. En ese sentido debe otorgársele a esta modalidad de educación la importancia que se merece, posibilitar y ampliar espacios para su ejercicio y dotarla de los recursos necesarios para que pueda cumplir la labor señalada en esta ponencia.

---

4 Enfoque de paz, generado en 1998, por el académico e investigador para la paz, Francisco Muñoz. Este enfoque plantea la imposibilidad de paces perfectas y propone una paz real, de carácter procesual, perfectible e inacabada. Ella se genera muchas veces en escenarios donde también se expresan las violencias, y se hace visible en la resolución y transformación pacífica de los conflictos, la contribución al bienestar, el reconocimiento de realidades de paz y el desarrollo de poderes pacíficos transformadores, entre otros. (Muñoz, 2001)

CONCLUSIONES

La educación para la paz ofrece respuestas a la interpelación constante de un contexto caracterizado por condiciones propias de los seres y colectivos humanos, inmersos en la conflictividad y complejidad; el impacto de las violencias; y los aprendizajes de las experiencias de construcción de paz.

Los significados de la educación para la paz evidencian su relación con el pensamiento crítico. El abordaje crítico de la realidad se ubica en la esencia de esta modalidad de educación, y a su vez, en las transformaciones, rupturas y retos y desafíos que impone a su praxis.

Esta modalidad de educación tiende puentes entre la academia y la sociedad. También entre la academia y la construcción de la paz.

Diversas razones conducen a la educación para la paz y explican su importancia. Dentro de las mismas: la capacidad de los seres y colectivos humanos para hacer las violencias y dentro de estas las guerras, pero también para construir las paces. De igual manera, la responsabilidad que tenemos frente a lo que hacemos, no hacemos, decimos o callamos. A su vez, la necesidad de educar las mentes, los sentimientos y las emociones, porque en ellos se generan las guerras, y también los baluartes de la paz, como enseña el prefacio de la constitución de la UNESCO. Se agrega a las anteriores, la importancia de prevenir las confrontaciones armadas, proteger la especie humana y reconstruir y desarrollar las capacidades para hacer las paces.

Desde los estudios de paz esta educación ha sido concebida como "educación para la vida", "instrumento para el futuro" y "reconstrucción de las capacidades humanas para vivir en paz (…) para el cuidado, que incrementen múltiples formas de hacer las paces". También como una educación para el conflicto, la indignación, la desobediencia responsable, y el pensamiento crítico. A su vez, en los términos de este capítulo, como aquella que contribuye al desarrollo de capacidades y potencialidades para construir la paz.

La educación para la paz transciende los currículos y las aulas de las instituciones de educación. A su vez, es flexible para poder responder a los requerimientos de cada presente, exige contenidos cualificados centrados en los estudios de paz; y la formación de quienes se dedican a la misma. De igual manera, implica la participación activa de la comunidad educativa y de diversos actores. Representa un mecanismo esencial de los procesos de paz, contribuye a la reconciliación, genera una cultura de paz y, por todo lo anterior, aporta a la construcción de la paz.

Diversas razones urgen el reconocimiento, la adopción e implementación de la educación para la paz en Colombia. De un lado, las violencias recurrentes a lo largo de su historia, los efectos visibles e invisibles de las mismas, y

el ciclo de violencias que aún no ha sido posible cerrar. Del otro, la necesidad de hacer visibles los escenarios de construcción de paz que se registran en este país, el significativo universo de iniciativas civiles de paz, las mediaciones para la paz y el valioso acumulado en materia de procesos de paz, generado en los últimos 37 años, en los que distintos gobiernos e insurgencias han comprometido esfuerzos para la resolución pacífica del conflicto armado colombiano. Ellos evidencian las posibilidades y el poder de la paz. Se agrega a los anteriores, la capacidad de transición de las víctimas a constructoras de paz, y la de los excombatientes, que han dejado la lucha política armada para asumir la lucha política democrática y el trabajo por la paz.

Frente al contexto colombiano de violencias y construcción de paz, la educación para la paz cuenta con recursos teóricos y prácticos que le permiten contribuir al cierre del ciclo de violencias, la generación de una cultura de paz, el empoderamiento pacifista del acuerdo final de paz, la dinamización de su implementación en el posacuerdo, y el avance hacia la reconciliación.

En el sentido de lo mencionado, esta modalidad de educación posibilita una mirada amplia y positiva de los conflictos, y contribuye a la superación de la tendencia de asumir al adversario desde el odio, la descalificación y en casos extremos su eliminación. De igual manera aporta a la generación de una cultura de resolución y transformación pacífica de los conflictos, rescatando el valor de la palabra, el diálogo, la mediación y los procesos de paz. A su vez, recupera y posiciona el valor de la vida y la apropiación de la no-violencia. En el posacuerdo, su condición mediadora, facilita el diálogo constructivo entre afectos y desafectos a los procesos y acuerdos de paz; favorece el proceso de reincorporación de los excombatientes; y socializa las oportunidades que ofrece el acuerdo final de paz y la implementación del mismo. En el ámbito de la reconciliación, posibilita escenarios para el diálogo constructivo, la verdad, el reconocimiento y el perdón entre excombatientes y víctimas; permite sanar heridas y liberar odios; y hace visible que los muros infranqueables que separan a actores en conflicto pueden tornarse frágiles frente a una voluntad genuina de resolver y transformar pacíficamente los conflictos. También, la capacidad de liberar el rencor, desarmar la mente y el corazón, reconocer equivocaciones, y pedir y ofrecer el perdón.

En sintonía con lo afirmado, la educación para la paz se torna en educación para hacer las paces y el pensamiento crítico hace parte de su esencia y está presente en su intencionalidad. Es necesario reconocer la importancia de esta modalidad de educación, incorporarla formal e informalmente en el ámbito de la educación, y dotarla de los recursos necesarios para que pueda desarrollar la labor señalada en esta ponencia y colocar a la educación al servicio de la paz.

REFERENCIAS

Barbero, A. 2006. Construyendo paz en medio de la guerra: Colombia. Escola de cultura de Pau. España.

Barreto, M. 2014. "Los procesos de paz en Colombia y el rol de la comunidad internacional: ¿crónica de un nacimiento anunciado?" Revista Análisis Internacional (2), pp. 219-243.

Comisión de Estudios sobre la Violencia. 1987. Colombia: violencia y democracia. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.

Fisas, V. 1998. Cultura de paz y gestión de conflictos. Icaria. España.

______. 2000. Procesos de paz y negociación en conflictos armados. Paidós Estado y Sociedad. España.

______. 2011. Educar para una cultura de paz. Quaderns de Construccio de Pau (20).

Galtung, J. 1998. Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, Resolución. Tratando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Gernika Gorgoratuz. España.

Heffermehl, F. (ed.). 2003. Construir la paz. Icaria & Antrazyt. España.

Hernández, E. 2004. Resistencia civil artesana de paz: experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.

___________. 2012. Intervenir antes que anochezca: mediaciones, intermediaciones y diplomacias noviolentas de base social en el conflicto armado colombiano. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia.

___________. 2016. "Negociaciones de paz en Colombia: una mirada en perspectiva de construcción de paz". Papel Político (1), pp. 35-56.

___________. 2018. "Educación para la paz: un mecanismo esencial de los procesos de paz". En, Hernández, E. (ed.). Educación para la paz y procesos de paz. Editorial Universidad de la Salle. Colombia.

___________. 2018. Del limbo a un acuerdo final de paz. El proceso de paz entre el gobierno Santos y las FARC – EP. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia.

Justapaz, Lutheran World Relief. 2006. Construyendo la paz. Aprendizajes desde la base. Bogotá.

Kaplan, O. 2013. "Protecting civilians in civil war: The institution of the ATCC in Colombia." Journal of Peace Research (3), pp. 351-367.

Lederach, J. P. 1983 Educación para la paz. Editorial Fontamara. España.

___________. 2008. La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz. Norma. Colombia.

Martínez, V. 2003. "Culturas para hacer las paces y educar con cuidado". En, Muñoz, F. A., B. Molina y F. Jiménez (eds.) Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz Editorial Universidad de Granada. España, pp. 55-69.

___________. 2017. "Educarnos las mentes para erigir los baluartes de la paz". CONVIDES (18).

Mouly, C., & M. B. Garrido. 2018. "No a la guerra: resistencia civil en dos comunidades periféricas de Colombia". Desafíos (1), pp. 245-277.

Muñoz, F. A. (ed.). 2001. La paz imperfecta. Editorial Universidad de Granada. España.

Muñoz, F.A. & B. Molina Rued. 2003. "Estudio e investigación de la paz". En, Muñoz, F.A., B. Molina y F. Jiménez (eds.). Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz. Editorial Universidad de Granada. España, pp. 35-54.

Muñoz, F. A., B. Molina Rueda & F. Jiménez Bautista (eds.). 2003. Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz. Editorial Universidad de Granada. España.

Peñaranda, D. R. et. al. 2012. Nuestra vida ha sido nuestra lucha. Resistencia y memoria en el Cauca indígena. Centro Nacional de Memoria Histórica. Colombia.

Rettberg, A. 2010. "Diseñar el futuro: una revisión de los dilemas de la construcción de la paz para el posconflicto". En, Rettberg, A. (ed.). Conflicto armado, seguridad y construcción de paz en Colombia. Universidad de los Andes. Colombia.

________. 2012. "Construcción de paz en Colombia: contexto y balance". En, A. Rettberg (ed.).Construcción de paz en Colombia. Universidad de los Andes. Colombia.

Sánchez, G. 2006. Guerras, Memoria e Historia. La Carreta Editores EU. Colombia.

Sánchez, G. et al. 2011. El orden desarmado. La resistencia de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare (ATCC). Centro Nacional de Memoria Histórica. Colombia.

Sánchez, G. & R. Peñaranda (eds.). 1986. Pasado y presente de la violencia en Colombia. Editorial Cerec. Colombia

________. 2017. "Las manifestaciones de la cultura de paz como fuente de contenido en la Educación para la paz". CONVIVES (18).

UNESCO. 1983. "La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria". En, López Martínez, M. (ed.). Enciclopedia de paz y conflictos. Editorial Universidad de Granada. España.

Villamizar, D. 1997. Un adiós a la guerra. Planeta Colombiana Editorial S.A. Colombia.

Villarraga Sarmiento, Á. (ed.). 2008. Diálogo, negociación y ruptura con las FARC-EP y con el ELN. Fundación Cultura Democrática. Colombia.

CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CRESUR
Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa